

Міністерство освіти і науки України

О.М. Топузов, О.В. Малихін, Т.Л. Опалюк

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ:
розвиток професійно-педагогічної
адаптивності та соціальної рефлексії
майбутнього вчителя

Навчальний посібник

Київ
Педагогічна думка
2018

УДК 378.011.3–051:159.955.4 (075.8)
Т58

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
(наказ Міністерства освіти і науки України протокол № 46 від 02.10.2018р .)

Рецензенти:

Ничкало Н.Г. – доктор педагогічних наук, професор, академік-секретар
Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України;

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

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

Т58

Топузов О.М., Малихін О.В., Опалюк Т.Л.

*Педагогічна майстерність: розвиток професійно-педагогічної
адаптивності соціальної рефлексії майбутнього вчителя:
навчальний посібник / О.М. Топузов, О.В. Малихін, Т.Л. Опалюк. –
Київ: Педагогічна думка, 2018. – 292 с.*

ISBN 978-966-644-476-2

Навчальний посібник рекомендується студентам педагогічних закладів
вищої освіти. Він орієнтований не тільки на теоретичну підготовку майбутніх
учителів, а й на розвиток творчого потенціалу особистості педагога.

Посібник структуровано на п'ять розділів, де висвітлюються відповідні
теоретичні питання та пропонуються практико-орієнтовані завдання (картки
для самоперевірки рівня засвоєння понятійно-категорійного апарату блоку;
завдання для контролю та самоконтролю рівня засвоєння знань з тематич-
ного блоку; соціально-значущі проблемні питання та ситуації для дискусій-
ного обговорення).

Матеріали навчального посібника можуть бути корисними для студентів,
магістрантів, аспірантів і викладачів вищої школи, а також усіх, хто цікавиться
питаннями формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя
в цілому, та розвитку професійно-педагогічної адаптивності зокрема.

УДК 378.011.3–051:159.955.4 (075.8)

Усі права охороняються. Жодна частина цього видання не може
бути відтворена у будь-якій формі без письмової згоди авторів.

© Топузов О.М., Малихін О.В., Опалюк Т.Л., 2018

ISBN 978-966-644-476-2 © Педагогічна думка, 2018

Зміст

Вступ	4
Розділ 1. Професійно-педагогічна адаптація та соціальна рефлексія майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект	10
1.1. Компетентнісно-орієнтована парадигма реалізації освітнього процесу у вищій педагогічній школі	10
1.2. Теоретичні засади формування й розвитку адаптаційної та соціально-рефлексійної компетентностей майбутнього вчителя	23
Розділ 2. Дидактичне обґрунтування змісту професійно-педагогічної адаптивності майбутнього вчителя	33
2.1. Адаптаційні процеси в системі розвитку педагогічної майстерності майбутнього вчителя	33
2.2. Концептуальні засади змісту і структури професійно-педагогічної адаптивності студентів педагогічного університету	49
2.3. Особливості розвитку адаптивності в умовах професійної підготовки вчителя, формування його педагогічної майстерності	69
2.4. Моделювання логіки та змістово-технологічного забезпечення розвитку адаптивності майбутнього вчителя	82
Розділ 3. Розвиток соціальної рефлексії майбутнього вчителя	98
3.1. Соціально-рефлексійна компетентність як складова педагогічної майстерності вчителя	98
3.2. Теоретичні та методичні основи розвитку соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя у процесі його професійного становлення.....	105
Розділ 4. Проектування змісту професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії студентів педагогічного університету	117
4.1. Базові методичні позиції, практично-технологічні підходи до розвитку адаптивності та соціальної рефлексії студентів у процесі їх професійно-педагогічної підготовки	117
4.2. Методи і форми розвитку адаптивної, соціальної, соціально-рефлексійної компетентностей студентів у процесі становлення їх педагогічної майстерності	135
4.3. Методичні рекомендації щодо підвищення результативності процесів формування адаптивної та соціально-рефлексійної компетентностей майбутнього вчителя	180
Розділ 5. Методики діагностики розвитку професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії майбутнього вчителя	200
5.1. Критерії та параметри-показники ефективності розвитку адаптивної та соціально-рефлексійної компетентностей студента – майбутнього вчителя	200
5.2. Методики діагностики адаптивної, соціальної, соціально-рефлексійної компетентностей студентів.....	217

Вступ

Актуальність проблеми модернізації та інтенсифікації процесу розвитку педагогічної майстерності майбутнього вчителя, зокрема адаптивності та соціальної рефлексії у її структурі, зумовлена сучасними тенденціями переорієнтації цільової, змістової, технологічної складових системи професійної освіти, продиктованими, передусім, радикальною зміною соціально-економічних умов у державі. А значить і замовленням на фахівця нового типу, здатного не лише адаптуватись до цих умов, а й стати активним суб'єктом реалізації започаткованих освітніх реформ, швидко реагувати на зміни, що відбуваються в суспільстві на кожному етапі його розвитку. Проблема набуває ще більшої актуальності, коли йдеться про професію майбутнього педагога, головною функцією якого є створення умов, сприятливих для всебічного розвитку молодого покоління, здатного до ефективної соціалізації, жити та творити в умовах ринкової економіки, демократичного соціального устрою.

За експертними прогнозами, у 2020 році найбільш затребуваними на ринку праці будуть уміння навчатись упродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі. Студент вищого педагогічного закладу освіти має усвідомлювати, що стратегічні напрями розвитку освіти, пов'язані з упровадженням нових стандартів освітньої діяльності, серед яких провідним є забезпечення її особистісної, компетентісної спрямованості, важливими механізмами яких є адаптаційна та рефлексійна діяльність. Ідеться про інноваційну модель освітньої діяльності, оптимальну для розвитку професійних компетентностей майбутнього фахівця, здатного до професійного й особистісного саморозвитку та самореалізації, продуктивної педагогічної діяльності в умовах, що постійно змінюються. Крім того, Україна взяла орієнтир на розвиток професійної освіти відповідно до європейських освітніх стандартів, програмуючи поетапне впровадження кредитно-модульної системи підготовки спеціаліста, відповідно до яких студент є суб'єктом професійного становлення, який зацікавлений адаптуватися до технологій інноваційної освіти, програмувати та відслідковувати ефективність процесу на рефлексійній основі.

У контексті зазначеного спрямування модернізації освіти, системи розвитку педагогічної майстерності студента – майбутнього вчителя – актуалізується проблема розвитку адаптивних, рефлексійних як у професійно-педагогічному, так і соціальному аспектах можливостей студента, що забезпечують його динамічність, гнучкість, здатність до професійного самотворення, оперативного реагування на зміни у професійній діяльності, соціальному середовищі. А це означає, що й концепція та технології професійного розвитку й саморозвитку майбутнього педагога мають бути адекватними цим завданням, тобто таки-

ми, що в оптимальному режимі могли б забезпечити реалізацію адаптивних, рефлексійних функцій навчання.

Важливо розуміти, що професійне навчання у ЗВО – це досить складний і суперечливий процес, що передбачає адаптацію студента до нових соціально-економічних реалій життя та діяльності, тобто в цілому – освітнього, соціального середовища з якісно новими характеристиками. Педагогічний університет отримує замовлення на новий тип професіонала, який має реалізувати не традиційно освітні функції, а й соціально-громадянські. Метою повної загальної середньої освіти є різнобічний розвиток, виховання й соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення й навчання упродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності. Фактично йдеться про процес прийняття студентом нової соціальної ролі, базові характеристики якої закономірно вступають у конфлікт з усталеними стереотипами діяльності та поведінки, проектуючи або позитивні процеси особистісного розвитку, або деструктивні, залежно від того, у який спосіб будуть долатися протиріччя між наявним досвідом життєдіяльності й тим, що диктується об'єктивними умовами професійного навчання. За таких умов соціальна рефлексія у структурі педагогічної майстерності вчителя набуває особливої актуальності й виконує функції осмислення себе у відповідному соціальному контексті, проектуючи адекватну модель професійної, соціальної поведінки.

Актуальність процесу соціальної, професійно-педагогічної адаптації також стосується проблеми забезпечення в навчанні максимальної орієнтованості на майбутню професію, соціально-громадянську діяльність і на себе як її суб'єкта. Традиційний розрив теорії та практики в системі інформаційно-репродуктивної освіти позначився на проблемі деякої відірваності навчання від майбутньої професійної діяльності, соціального середовища, у тому числі через низький рівень сформованості рефлексійно-адаптаційних компетентностей студента.

Процес розвитку адаптаційних і рефлексійних компетентностей майбутнього вчителя ускладнюється ще й тим, що, не зважаючи на те, що сучасна вища школа перебуває на етапі становлення нової освітньої парадигми, переходу до компетентнісної, особистісно-орієнтованої освіти (запроваджуються нові моделі опрацювання змісту навчання (модульні), інноваційні (інтерактивні) технології, форми й методи навчання та ін.) інформаційно-відтворювальна освіта все ще залишається домінуютьною. А це означає, що студент не має пасивно очікувати змін, які реально формуватимуть сприятливі умови для розвитку професійно-педагогічних, соціальних компетентностей, а працювати «на випередження», самостійно розвиваючи свою здатність безконфліктно

інтегруватися в соціальне середовище, формувати готовність до професійної діяльності за інноваційними освітніми технологіями.

Як стверджує академік В. Бондар, зона європейської вищої освіти будуватиметься на сукупності принципів, зокрема на розумінні освіти як засобу розвитку особистості й навчання протягом усього життя. Середня школа покликана закласти основи, а вища – сформувати вміння самостійно пізнавати світ, оволодівати механізмами розв'язування проблем за законами автодидактики, опановувати комплексні вміння й навички, котрі передбачено освітньо-кваліфікаційними характеристиками фахівців. Безумовно, перетворити фахові знання в десятки виділених в ОКХ і ОПП умінь різних видів в умовах традиційно організованого навчального процесу навіть за принципами проблемності, законами учіння (научіння), автодидактики, неможливо.

Визначальним пріоритетом трансформаційних змін є формування позиції студента як суб'єкта навчання, професійного, особистісного розвитку, соціально-професійної адаптації, одним з базових інструментів забезпечення якої є рефлексійна діяльність студента, що дає змогу відслідковувати процес, періодично діагностуючи рівень його ефективності, виявляючи успіхи та проблеми, на основі яких проектується наступний етап соціального, професійного розвитку студента – майбутнього вчителя. Слід зазначити, що не йдеться про одноразовий акт адаптації до нових умов (скажімо, упродовж першого року навчання), а про необхідність перманентної адаптації (до освітньої системи, соціального середовища, що постійно змінюється впродовж всього професійного життя). А це означає, що адаптивна, рефлексійна функції навчання, освіти в цілому, ні за яких умов не перестануть бути актуальними для студента, у перспективі – педагога.

Навчальний посібник підготовлено відповідно до тенденцій сучасного розвитку педагогічної теорії і практики. На відміну від освітньої парадигми, яка базується на предметоцентричній традиції й донині залишається домінуючою, у посібнику пропонується модель формування педагогічної майстерності, у якій студент визначається суб'єктом професійного й особистісного саморозвитку. Відповідно, посібник структуровано в такий спосіб, щоб забезпечити розуміння сутності концептуально-теоретичних, змістово-методичних та практико-технологічних основ розвитку здатності до ефективних адаптаційних, соціально-рефлексійних процесів як у структурі формування педагогічної майстерності, так й організації педагогічної діяльності, професійного саморозвитку упродовж життя. Наголошується на органічному зв'язку процесів адаптації та соціальної рефлексії в контексті формування та розвитку педагогічної майстерності вчителя, який можна розглядати як сукупність взаємозалежних процесів. Зокрема, здатність до адаптації (у комплексі соціальних, професійних, освітніх функцій) залежить від рівня сформованості рефлексійних компетентностей, і навпаки: нарощування адаптаційного потенціалу сприяє інтеграції освітнього, соціального просторів (як основи

особистісної самореалізації у будь-якому виді діяльності), а відтак й актуалізації соціально-рефлексійних функцій студента.

Логіка змістової організації посібника полягає у поетапному формуванні адаптаційної та соціально-рефлексійної компетентностей студента через реалізацію змістових модулів, які стосуються: теоретико-методологічного аспекту професійно-педагогічної адаптації та соціальної рефлексії студента, позиціонування спільних концептуальних засад їх розвитку; особливостей розвитку адаптивності та соціальної рефлексії студента в їх рамках у комплексі теоретичних, логічних, методичних, процесуальних складових, з якими пов'язані окремі змістові модулі; блоку методичних, практико-технологічних основ взаємопов'язаного розвитку адаптивності та соціальної рефлексії студентів; практичних матеріалів, методик діагностики (самодіагностики), розвитку (саморозвитку) адаптаційної та соціально-рефлексійної компетентностей майбутніх учителів.

Тракуємо сутність педагогічної майстерності як вищу, творчу активність вчителя, комплекс властивостей особистості, що забезпечують високий рівень його самоорганізації у професійній діяльності. Відтак пропонується змістово-технологічний супровід щодо роботи над собою, розвитку та саморозвитку адаптаційних, освітньо-рефлексійних, соціально-рефлексійних компетентностей, особистих якостей як у структурі вивчення навчальних дисциплін соціально-педагогічної, психологічної спрямованості, так і самоосвітньої діяльності в режимі позааудиторної, самостійної роботи, під час навчально-виробничих практик.

Навчально-методичний посібник підготовлений як комплекс інформаційних матеріалів, які можуть бути використані студентами під час вивчення курсу «Основи педагогічної майстерності», а також у процесі програмування подальшу роботу над професійним, особистісним саморозвитком і після завершення навчання у ЗВО. Оскільки педагогічна майстерність формується на основі «Я-концепції» і має індивідуальну означеність, особливої актуальності набувають механізми та процеси, які відповідають за трансформацію навчальної інформації на рівень досвіду освітньої діяльності кожного студента, інтегруючи цінності, стиль, пріоритети розвитку.

Відповідно до пріоритетів компетентнісної освіти, значна увага акцентується на аналітико-рефлексійній діяльності майбутнього вчителя, котра є основою формування індивідуальної траєкторії його професійного становлення, а у перспективі – забезпечення особистісно означених технології та стилю педагогічної діяльності. Рефлексійна діяльність студента за найбільш значущими векторами його професійного розвитку закономірно забезпечує посилення суб'єктності його позиції у процесі оволодіння професією, особистісно орієнтованого розвитку педагогічної майстерності, що неодмінно позначиться на його гнучкості, мобільності, а відтак й адаптивності до сучасних умов професійної діяльності, які мають тенденцію до постійних змін.

Матеріали навчального посібника орієнтовано більшою мірою на опрацювання змістових модулів курсу «Педагогічна майстерність», а також організації самостійної роботи, виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань, пов'язаних з діагностикою, самоаналізом, самодослідженням власного потенціалу особистісного та професійного розвитку, що допоможе не лише опанувати загально визнані методики розвитку професійної майстерності вчителя, а й працювати над тим, щоб зробити їх надбанням власного досвіду, об'єктом саморозвитку у перспективі.

Рефлексійні процеси особливо актуалізуються у процесі опрацювання таких змістових модулів та конкретних тем, як: «Сучасна теорія навчальної діяльності як основа педагогічного мислення вчителя-майстра»; «Професійно-педагогічна діяльність як мета-діяльність»; «Сутність педагогічного самовиховання»; «Загальнокультурна та професійна самоосвіта»; «Педагогічна техніка вчителя»; «Самостійність мислення та саморегуляція у роботі вчителя»; «Стресостійкість вчителя»; «Шляхи оволодіння педагогічною технікою вчителя»; «Психонічна техніка вчителя»; «Студент як суб'єкт професійного розвитку та саморозвитку»; «Майстерність учителя у вирішенні конфліктних ситуацій»; «Прийоми педагогічної взаємодії як засоби попередження конфліктних ситуацій»; «Методика контактної взаємодії»; «Бар'єри у спілкуванні під час індивідуальної бесіди» та ін.

Окреслена проблематика процесу оволодіння педагогічною майстерністю на особистісно орієнтованій основі свідчить про високу питому вагу рефлексійних процесів, які допомагають студентам не лише продіагностувати актуальний рівень сформованості професійних компетентностей, особистісних якостей, а й з'ясувати їх етимологію розвитку, чинники, що обумовлюють ефективність або, навпаки, проблемність процесу.

Орієнтуючись на реалізацію метапредметного, метакомпетентнісного підходу в системі професійної освіти, зміст навчального посібника також сприяє забезпеченню інтеграції навчальних матеріалів з «Основ педагогічної майстерності» та інших навчальних дисциплін (філософії, логіки, психології, соціальної психології, педагогіки, соціології), пов'язаних з окресленою проблематикою. Так, значна роль належить комплексу психологічних дисциплін, які опікуються проблемами самопізнання, самодіагностики, саморозвитку, а також теорією та методикою формування рефлексійних процесів у структурі освітньої, професійної діяльності. Ідеться про такі навчальні курси, як: «Математичні методи в психології»; «Психологія педагогічної праці»; «Основи психологічної практики»; «Психологія розвитку»; «Соціальна психологія»; «Експериментальна психологія»; «Психологія особистості»; «Психодіагностика»; «Психологія самосвідомості»; «Психологія успіху»; «Інноваційні підходи до проблеми професійного самовизначення в психології»; «Експериментальні методи в сучасній психології»; «Психодидактика»; «Методологія і теорія активного соціально-психологічного навчання».

Отже, особливістю навчального посібника є спроба нівелювати предметоцентричний епідхід, традиційну систему професійної підготовки вчителя, відповідно, й інформаційно-репродуктивний метод вивчення навчального матеріалу з навчального курсу. Орієнтація на професійний саморозвиток, аналітико-рефлексійне мислення майбутнього вчителя підвищує рівень адаптивності освітніх технологій, формування індивідуальних, особистісно-орієнтованих траєкторій і програм професійного становлення вчителя, розвитку та саморозвитку його педагогічної майстерності упродовж життя.

Під час підготовки навчального посібника автори використовували результати психолого-педагогічних досліджень проблеми професійного розвитку та саморозвитку педагога, його педагогічної майстерності таких науковців як: І. А. Зязюн, С. Б. Єлканова, В. А. Семиченко, В. І. Бондар, О. Я. Савченко, З. І. Слєпкань, С. О. Сисоєва, О. М. Топузов, О. В. Малихін.

Розділ 1. Професійно-педагогічна адаптація та соціальна рефлексія майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект

1.1. КОМПЕТЕНТІСНО-ОРІЄНТОВАНА ПАРАДИГМА РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ШКОЛІ

Компетентісно-орієнтований підхід до організації освітньої діяльності визначено як пріоритетний напрям розвитку освіти всіх рівнів й особливо актуальний для вищої педагогічної школи, оскільки саме вона готує кваліфіковані кадри для здійснення освітньої діяльності, організації педагогічного процесу у дошкільному, загальноосвітньому, професійному навчальному закладу, а відтак і є головним суб'єктом реформування освіти, забезпечення її компетентісної основи (відповідно до «Закону про освіту» (2017), концепції Нової української школи (2016), визначаючи довгострокову перспективу розвитку освіти, її змістове, процесуально-технологічне забезпечення.

Головною умовою запровадження стандартів і технологій компетентісної освіти є забезпечення розуміння викладачем і студентом її теоретичних, методологічних, методичних основ, практики імплементації в освітню діяльність, особливо актуалізуючи процеси самовизначення, самодіагностики. Закономірно, що з'ясування сутності компетентісної освіти, а також базових інтегративних компетентностей, що лежать у її основі, забезпечить бачення логіки та практичних варіантів поетапного переходу на компетентісну освіту.

Літературні джерела містять значну кількість інформації з теоретико-практичних засад компетентісної освіти, проблем компетентісної освіти та ін. (В. І. Бондар, Н. М. Бібік, І. А. Зимня, І. Г. Єрмаков, В. Р. Ільченко, О. В. Малихін, О. М. Пехота, О. Я. Савченко, Г. К. Селевко, В. А. Семіченко, Ю. Г. Татур, О. М. Топузов, А. В. Хуторський, та ін.). Системне та глибоке розуміння сутності компетентісної освіти формується у процесі власного дослідження феномену, самостійно порівнюючи й узгоджуючи позиції різних науковців, практичних педагогічних працівників.

Слід відзначити, що досліджуваний феномен є настільки складним і багатозначним, що донині не існує єдиної загальноприйнятої позиції щодо визначення його сутності, змісту компетентісної освіти та структурування комплексу компетентностей, які можуть мати статус ключових для освітніх закладів різного типу, та спрямованості, у тому числі й для студентів – майбут-

ніх учителів. Складність поняття «компетентність» детермінує його інтегративна природа, складні моделі поєднання освітніх, професійних, навчальних, предметних компетентностей.

Наприклад, С. Бондар пропонує таке трактування поняття: «...компетентність – це здатність особистості діяти. Але жодна людина не діятиме, якщо вона особисто не зацікавлена в цьому. Природа компетентності така, що вона може виявлятися лише в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості в такому виді діяльності... Отже, цінності є основою будь-яких компетенцій» [1, с. 9]. Також немає чіткої диференціації між поняттями «компетентність», «компетенція».

А. Хуторської вважає, що «компетенція включає сукупність взаємозв'язаних якостей особи (знань, умінь, способів діяльності, досвіду) і є відчуженою, наперед заданою соціальною вимогою (нормою) до освітньої підготовки учня, необхідної для його якісної продуктивної діяльності у певній сфері» [11, с. 141].

М. Холодна стверджує, що «компетентність – це особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дають змогу приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності. На її думку, знання мають задовольняти таким вимогам: різноманітності (множина різних знань про різне); структурованості; гнучкості; оперативності й доступності; здатність до застосування знань у нових ситуаціях; категоріальний характер знань; володіння не тільки декларативними, але й процедурними та конструктивними знаннями; рефлексії, тобто знання про широту та глибину своїх знань [10, с. 207].

І. Родигіна підкреслює головну особливість компетентності як педагогічного явища, а саме, «компетентність – це не специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні загальнопредметні мисленнєві дії чи логічні операції (хоча, звісно, ґрунтується на останніх), а конкретні життєві, необхідні людині будь-якої професії, віку, сімейного стану – взагалі будь-якій людині» [6, с. 32–33]. І. Галяміна визначає «компетенцію як здатність і готовність застосовувати знання й уміння під час розв'язання професійних завдань у різноманітних областях – як у конкретній області знань, так і в областях, слабо прив'язаних до конкретних об'єктів, тобто це здатність і готовність виявляти гнучкість у мінливих умовах ринку праці» [2, с. 7].

Порівняльний аналіз трактувань різних авторів дає змогу виділити позиції, що об'єднують науковців і можуть сприйматися як головні, системотвірні. Акцентуємо увагу на визначенні змісту терміну, зокрема аспектах, які відповідають за адаптивно-рефлексійну діяльність студента.

В інтегрованому варіанті компетентність визначається як здатність особистості ефективно діяти в контексті визначених повноважень. Отож, ідеться не про здатність діяти за схемою, кимось наперед визначеною формою, алгоритмом, а про відповідність кваліфікаційним характеристикам, готовність особистості самовизначатись, обираючи для себе оптимальний варіант діяльності, поведінки, виходячи з загальноприйнятих стандартів і враховуючи

особливості кожної конкретної ситуації. Закономірно, що самовизначення означене здатністю до високого ступеня самоаналізу, саморефлексії, самооцінки, саморегуляції, забезпечуючи гнучкість й адаптивність реакції особистості на особливості конкретного середовища (соціального, професійного, освітнього), динаміку його змін.

Ми будемо послуговуватися визначенням поняття, запропонованим у Концепції нової української школи «Компетентність – динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [3]. Порівнюючи підходи науковців до інтерпретації сутності поняття, можна виділити спільну смислову основу через наступні його характеристики: сприйняття компетенції як наперед заданої соціальної вимоги (норми) до освітньої, професійної, соціальної діяльності, на реалізацію якої слід орієнтуватися; добра обізнаність з чимось, здатність до ефективної діяльності у певній сфері, в оптимальному режимі використовуючи сформовані на особистісно орієнтованій основі знання й уміння, здатність до динамічності, гнучкості, тобто діяльності в умовах, що постійно змінюються; володіння високим ступенем саморегуляції, саморефлексії, самооцінки, швидкою, гнучкою й адаптивною реакцією на динаміку обставин і середовища; сукупність взаємозв'язаних якостей особистості як суб'єкта діяльності.

Аналізуючи базові характеристики поняття «компетентність» у контексті формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя, а також його структурні компоненти, пов'язані з адаптаційними процесами та соціальною рефлексією, вважаємо за необхідне наголосити на наступному:

1. *Будь-яка діяльність, у тому числі, освітня, професійна має соціальний контекст, до того ж, компетентнісна освіта передбачає інтеграцію професійного та життєвого просторів студента – майбутнього педагога, тому вирішення будь-якої освітньої, професійної проблеми закономірно матиме соціальний контекст і вибір алгоритму її вирішення неодмінно буде супроводжуватися соціальною рефлексією.*
2. *Компетентність – це, насамперед, особистісна характеристика і головним суб'єктом як формування професійно-педагогічної компетентності, так і її практичної реалізації є особистість студента, який реалізує потенціал самотворення.*
3. *Компетентність передбачає інтеграцію життєвих, навчальних, професійних цінностей, пріоритетів розвитку особистості, що, у свою чергу, є основою її інтеграції в середовище (освітнє, соціальне), адаптації до його особливостей через механізми соціальної рефлексії.*
4. *Адаптаційні, соціально-рефлексійні процеси на етапі переходу на компетентнісні технології професійної освіти, а також майбутньої професійної діяльності вчителя набувають особливого значення, оскільки інтенсифі-*

кується механізм співвіднесення й узгодження заданих та особистісно означених моделей діяльності, професійної, соціальної поведінки.

Указані характеристики свідчать про те, що формування педагогічної майстерності вчителя на основі компетентнісного підходу має бути спрямоване на реалізацію таких позицій:

- *Орієнтація на комплекс ключових компетентностей випускника педагогічного вишу за відповідною спеціальністю, поєднуючи академічне навчання з самостійною роботою, особистісним саморозвитком, у рамках якого формується здатність до адаптивності, соціальної рефлексії.*
- *Студент виступає суб'єктом адаптації до діючої системи професійної освіти, реальних умов навчального процесу, ураховуючи свій рівень освітніх досягнень, можливості перспективного розвитку, оптимізуючи свій освітній, життєвий простір.*
- *Посилення питомої ваги самоосвітньої, самоуправлінської діяльності, активізуючи процеси самопланування, самоорганізації, самоконтролю, самооцінки, а також соціальної рефлексії, яка забезпечує системне бачення особливостей розвитку педагогічної майстерності у процесі професійної підготовки.*

Актуальною залишається проблема виділення комплексу компетентностей, що слугують основою для різних видів освітньої, професійної, соціальної діяльності.

На симпозіумі Ради Європи з теми «Ключові компетенції для Європи» запропоновано такий перелік ключових компетенцій. **Вивчати:** уміти отримувати користь з досвіду; забезпечувати взаємозв'язок своїх знань і впорядковувати їх; формувати свої власні прийоми навчання; уміти вирішувати проблеми; самостійно займатися своїм навчанням. **Шукати:** запитувати різні бази даних; опитувати оточення; консультиватися в експерта; отримувати інформацію; уміти працювати з документами та класифікувати їх. **Думати:** організувати взаємозв'язок минулих і сучасних подій; критично ставитися до того чи іншого аспекту розвитку наших суспільств; уміти протистояти непевності та складності; займати позицію в дискусіях і формувати свою власну думку; бачити важливість політичного й економічного оточення, у якому відбувається навчання й робота; оцінювати соціальні звички, пов'язані зі здоров'ям, споживанням, а також із навколишнім середовищем; уміти оцінювати твори мистецтва й літератури. **Співпрацювати:** уміти співпрацювати та працювати в групі, приймати рішення залагоджувати розбіжності й конфлікти; уміти домовлятися; уміти розробляти й виконувати контракти. **Прийматися за справу:** включатися у проект; нести відповідальність; входити в групу або колектив і вносити свій вклад; доводити солідарність; уміти організувати свою роботу; уміти користуватися обчислювальними та моделюючими приладами. **Адаптуватися:** уміти використовувати нові технології інформації та комунікації; доводити гнучкість, ураховуючи швидкі зміни; показувати

стійкість перед труднощами; уміти знаходити нові рішення [12]. Українські науковці неоднозначні у виділенні системи компетентностей, формування яких має забезпечуватися в освіті:

1. *ключові (базові) компетентності* – можуть бути визначені як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми;
2. *загально-галузеві (міжпредметні) компетентності* – набуваються упродовж засвоєння змісту тієї чи іншої галузі знання або певного виду діяльності;
3. *предметні компетентності* – набуваються упродовж вивчення тієї чи іншої дисципліни [5]. Також пропонується наступний варіант виділення базових компетенцій школярів, на які має орієнтуватися майбутній учитель, розвиваючи власну педагогічну майстерність.

Вони стосуються:

- *життєвих навичок (уміння долати особисті проблеми та стреси, бути толерантними до інших, уміти розподіляти свій час, читати інструкції та дотримуватися правил, оформляти ділову документацію, зокрема, писати заяви, резюме, ділові листи тощо);*
- *міжпредметних умінь (опрацьовувати й систематизувати текстову та числову інформацію, писати тексти й виступати, здійснювати ділову комунікацію, зокрема працювати в групі, бути «членом команди», керувати людьми, дотримуючись правил «чесної гри» тощо);*
- *креативності, критичного мислення (пропонувати нестандартні рішення, вміти аргументовано відстоювати свій погляд тощо);*
- *проектування, що охоплює визначення пріоритетів, постановку мети, формулювання завдань, пошук ефективних способів виконання діяльності, оцінювання своїх можливостей і ресурсів, презентацію, аналіз результатів діяльності тощо;*
- *наукового пізнання (висунення гіпотез, моделювання, експериментування, аналіз й узагальнення результатів діяльності, тощо) [9, с. 28].*

Перелік 10 ключових компетентностей зафіксовано в Концепції «Нова українська школа» (2016 р.), який передбачає міжпредметну інтеграцію, що формує здатність особистості вільно орієнтуватися та безконфліктно адаптуватися до життєвих, соціально-економічних, освітніх умов, які мають тенденцію до постійних змін.

Ключові компетентності – ті, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити життєвий успіх молоді в суспільстві знань.

Спілкування державною (і рідною в разі відмінності) мовами. Це вміння усно й письмово висловлювати та тлумачити поняття, думки, почуття, факти й погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедіа).

медійних засобів). Здатність реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ – у навчанні, на роботі, вдома, у вільний час. Усвідомлення ролі ефективного спілкування.

Компетентності у природничих науках і технологіях. Наукове розуміння природи і сучасних технологій, а також здатність застосовувати його в практичній діяльності. Уміння застосовувати науковий метод, спостерігати, аналізувати, формулювати гіпотези, збирати дані, проводити експерименти, аналізувати результати.

Інформаційно-цифрова компетентність передбачає впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно – комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, у публічному просторі та приватному спілкуванні. Інформаційна й медіа-грамотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, роботи з базами даних, навички безпеки в Інтернеті та кібербезпеці. Розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо).

Уміння навчатись упродовж життя. Здатність до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових умінь і навичок, організації навчального процесу (власного й колективного), зокрема через ефективне керування ресурсами та інформаційними потоками, уміння визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою навчальну траєкторію, оцінювати власні результати навчання, навчатись упродовж життя.

Спілкування іноземними мовами. Уміння належно розуміти висловлене іноземною мовою, усно й письмово висловлювати та тлумачити поняття, думки, почуття, факти й погляди (через слухання, говоріння, читання і письмо) у широкому діапазоні соціальних і культурних контекстів. Уміння посередницької діяльності та міжкультурного спілкування.

Математична грамотність. Уміння застосовувати математичні (числові та геометричні) методи для вирішення прикладних завдань у різних сферах діяльності. Здатність до розуміння й використання простих математичних моделей. Уміння будувати такі моделі для вирішення проблем.

Соціальні й громадянські компетентності. Усі форми поведінки, які потрібні для ефективної та конструктивної участі в громадському житті, на роботі. Уміння працювати з іншими на результат, попереджати й розв'язувати конфлікти, досягати компромісів.

Загальнокультурна грамотність. Здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва. Ця компетентність передбачає глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших.

Екологічна грамотність і здорове життя. Уміння розумно та раціонально користуватися природними ресурсами в рамках сталого розвитку,

усвідомлення ролі навколишнього середовища для життя та здоров'я людини, здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя.

Підприємливість. Уміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя з метою підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства й держави [3]. Аналіз виділених компетентностей, на які слід орієнтуватися в системі організації загальноосвітньої діяльності школярів, а відтак і професійної підготовки вчителів свідчить про велику питому вагу процесів, пов'язаних з самоорганізацією, формуванням власного життєвого простору, самореалізацією в освітній діяльності, забезпеченням соціальної орієнтованості освіти загалом. Ідеться про таку концепцію навчально-виховної діяльності, яка містить високий потенціал процесу особистісного самотворення, здатності до ефективного осмислення особливостей соціального середовища, власного життєвого простору й себе в ньому. Закономірно, що соціальна рефлексія є реальним інструментом самодіагностики та самовизначення у цьому аспекті, а значить і програмування саморозвитку себе в соціальному контексті, взаємодіючи з соціальним середовищем, іншими людьми, формуючи конструктивні взаємовідносини, умови для особистісної самореалізації в житті, навчанні, професії, соціумі.

Навіть якщо проаналізувати суто навчальну діяльність, то в ній також значуще місце відводиться процесам соціальної рефлексії, адаптації.

Так, академік О. Савченко пропонує таку структуру вміння вчитись, за якої учень (студент):

- сам визначає мету діяльності або приймає учителеву;
- виявляє зацікавленість навчанням, докладає вольових зусиль;
- організовує свою працю для досягнення результату;
- відбирає або знаходить потрібні знання, способи для розв'язування задачі;
- виконує у певній послідовності сенсорні, розумові або практичні дії, прийоми, операції;
- усвідомлює свою діяльність і прагне її вдосконалити;
- має вміння й навички самоконтролю та самооцінки [7]. Аналіз структури навчальної компетентності свідчить, що вона тісно корелює з необхідністю управління особистістю своєю діяльністю (освітньою, життєвою, професійною, соціальною), починаючи від здатності ставити задачі, завершуючи здатністю об'єктивно оцінювати рівень їх реалізації. Закономірно, що діяльність у соціальному просторі буде супроводжуватися соціальною рефлексією, яка постачатиме інформацію щодо індивідуальних, особистісно орієнтованих характеристик процесу. Об'єктивною проблемою переходу на технології компетентнісної освіти в усіх рівнях є складність перехідного періоду, розуміння його логіки, змістово-технологічного забезпечення.

Забезпечити більш глибоке розуміння сутності компетентнісно орієнтованої освіти допоможе порівняльний аналіз двох моделей організації освітньої

діяльності: традиційної (предметно-знаннєвої, інформаційно-репродуктивної) та інноваційної (компетентнісної, особистісно-орієнтованої).

Модель сформована за параметрами, які відображають головні компоненти структури навчальної діяльності (професійної підготовки):

мета → зміст → діяльність → результат, а також інтегрально визначають характер і спрямованість діяльності студента та викладача як головних суб'єктів взаємодії за концептуальними ознаками навчально-професійної діяльності.

■ **ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ІНФОРМАЦІЙНО-РЕПРОДУКТИВНОЇ ТА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

ТИПИ ОСВІТИ	КОМПОНЕНТИ ТА СУБ'ЄКТИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ	
	Інформаційно-репродуктивна освіта	Компетентнісна освіта
Мета навчання	Засвоєння предметних знань і вмінь їх застосовувати в стандартизованих ситуаціях, часто не пов'язаних з професійною діяльністю	Засвоєння знань як засобу підвищення професійної компетентності майбутнього вчителя, уміння їх застосовувати у професійних ситуаціях, що постійно змінюються
Зміст навчання	Визначений стандартизований обсяг знань відповідно до навчальних планів, навчальних програм і підручників, що не завжди сприймається студентом як професійно цінний	Формування змісту за модульним принципом, що передбачає структурування блоку базових знань з відповідної навчальної теми та обсягу навчальної інформації, яка цей блок фундаменталізує, розширює за урахування групових та індивідуальних особливостей навчальної діяльності студентів
Навчальна діяльність	Організація навчального процесу на основі інформаційно-репродуктивного принципу, актуалізуючи більшою мірою процеси запам'ятовування, відтворення та виконання навчальних завдань за зразком. Уніфікований варіант засвоєння інформації	Організація навчального процесу як суб'єкт-суб'єктної взаємодії (взаємодії досвідів викладача та студента), спрямованої на спільне вирішення навчальних завдань за врахування індивідуальних підходів та позицій учасників педагогічного процесу
Результат навчання	Предметні знання, уміння їх застосовувати в типових ситуаціях, навички замість професійних компетенцій і компетентностей, результати моніторингу якості освіти	Навчальні компетенції з теми (знання, уміння, сформовані на основі «Я-концепції») як складова та умова підвищення рівня загальної професійної компетентності майбутнього вчителя

ТИПИ ОСВІТИ	КОМПОНЕНТИ ТА СУБ'ЄКТИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ	
	Інформаційно-репродуктивна освіта	Компетентнісна освіта
Викладач	Працює за концепцією: передати студентам максимум знань у межах свого навчального предмета, сприяти якомога більш повному і точному (наприклад, відповідно до тексту лекції, підручника) їх засвоєнню, перевірити й адекватно оцінити засвоєні знання та вміння їх використовувати (відповідно до вимог програми)	Працює за концепцією створення дидактичних, психологічних умов для забезпечення активної навчальної діяльності, сприяння формуванню студентами необхідних компетенцій з теми, самоактуалізації, самореалізації в її контексті
Студент	Більшою мірою орієнтується на вимоги викладача, особливості його оцінювання. Не завжди здатний мотивувати професійну потребу в знаннях. Домінує предметне знання, що не включене в систему професійної підготовки, способи дій із знаннями не служать алгоритмами технологій навчання майбутніх учнів. Основи методики формуються слабо	Працює над навчальною темою з усвідомленням її значущості для майбутньої професії, здатний вибрати технологію, методи роботи, що забезпечує оптимальний режим реалізації поставленої мети. Діяльність реалізується більшою мірою на саморегулятивній основі. Активізуються процеси самоаналізу, самоконтролю, самооцінювання, самоефективності

Отож, головна відмінність традиційної та компетентнісної моделей організації освітньої діяльності полягає в цільовій спрямованості професійної освіти, алгоритмах і способах роботи з навчальною інформацією, оволодіння професією вчителя формування його педагогічної майстерності, формулі взаємовідносин викладача та студента у структурі освітньої (навчальної) діяльності.

Досить виразно прослідковується тенденція переходу від директивного управління викладачем процесом професійної підготовки вчителя, організації навчальної діяльності, зокрема, до самоуправління, яке студент здійснює як суб'єкт діяльності, усвідомлено проектуючи перспективи та індивідуальну, особистісно орієнтовану траєкторію професійного становлення. Звісно, не слід думати, що навчальна діяльність, скажімо, на занятті – це свого роду хаос, оскільки кожен студент – індивідуальність, а значить і кожен може запропонувати свою логіку та траєкторію руху від поставленої мети до кінцевого результату.

Слід виходити з позиції, що будь-яка творча навчальна діяльність (технологія, стиль) має творюватися на певних теоретичних засадах, зокрема: науково обґрунтованій системі знань і загальноновизнані алгоритми, зразки та еталони їх використання в ході виконання завдань будь-якого типу. Тому організація освітньої діяльності (що реалізується викладачем) та учбової

діяльності (що реалізується студентом) має забезпечувати гармонізацію сумісного, спільного й індивідуального, загальноприйнятого й творчого, традиційного й інноваційного. У цьому контексті актуалізується соціальний аспект професійної освіти, який є поліфункціональним і відповідає не лише за забезпечення сприятливого психологічного мікроклімату діяльності, а також процеси соціалізації особистості. Наприклад, такі функції, як: цільова спрямованість на інноваційний стиль освітньої діяльності, самореалізація в її контексті; особистісна орієнтованість у роботі з інформацією; самопроекування системи діяльності за логікою отримання необхідного результату в оптимальному режимі, самооцінювання, самоаналіз, самокорекція; спрямованість на формування інноваційної технології власного стилю та режиму діяльності; орієнтованість на перманентний саморозвиток діяльності й себе як її суб'єкта виходять за межі освітнього простору, оскільки стосуються не лише навчальної та професійної діяльності, а й соціального середовища як контенту освітньої діяльності. Ідеться про функції соціально-компетентнісного рівня, які до певної міри можуть слугувати регуляторами в будь-якій сфері діяльності, орієнтуючи на її продуктивну організацію, а також самореалізацію в її контексті. Що ж стосується інформаційно-репродуктивного навчання, то воно має більш обмежений простір дії, його функції більшою мірою стосуються адаптації до конкретної навчальної ситуації, отримання результату, пов'язаного безпосередньо з навчальним успіхом. Звісно, у цьому плані не варто абсолютизувати будь-яку модель, можна фіксувати лише загальні тенденції адаптивних, соціально-рефлексійних можливостей інформаційно-репродуктивної та компетентнісної освіти.

■ **КАРТКА ДЛЯ САМОПЕРЕВІРКИ РІВНЯ ЗАСВОЄННЯ ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІЙНОГО АПАРАТУ БЛОКУ**

Компетентнісно-орієнтована парадигма –це...
Компетентність – це...

Ключові компетенції для Європи включають...

Структура вміння вчитися передбачає...

Принципова відмінність інформаційно-репродуктивної та компетентнісної освіти полягає у...

■ **ЗАВДАННЯ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ТА САМОКОНТРОЛЮ РІВНЯ ЗАСВОЄННЯ ЗНАТЬ
З ТЕМАТИЧНОГО БЛОКУ**

1. *Порівняйте трактування сутності понять «компетентність», «компетенція» різними дослідниками (можна 2–3), виділіть спільні та відмінні позиції.*
2. *Виділіть блоки характеристик компетентнісної освіти, які є головними, системотвірними (такими, що, на вашу думку, найбільшою мірою відображають її сутність).*
3. *Потрактуйте поняття «компетентність», подане у Концепції «Нова українська школа». Компетентність – динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [3]. Сформуйте модель компетентності вчителя (майбутнього вчителя) за вашим фахом.*
4. *Сформуйте ієрархію показників компетентності за ступенем значущості (на ваш розсуд).*
5. *Проаналізуйте образ педагога (можна з літератури, власного досвіду шкільного життя) за головними показниками педагогічної компетентності.*
6. *Потрактуйте сутність однієї з 10 ключових компетентностей випускника школи «Соціальні і громадянські компетентності» та сформуйте комплекс можливостей (форм, методів, прийомів) щодо її формування, опираючись на можливості ваших фахових дисциплін.*

7. *Змодельуйте навчальну ситуацію, орієнтовану на формування соціальної компетентності школяра в рамках конкретної теми певного навчального предмету.*

■ **СОЦІАЛЬНО-ЗНАЧУЩІ ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ ДЛЯ ДИСКУСІЙНОГО ОБГОВОРЕННЯ**

1. *Доведіть, що зі зміною соціально-економічного устрою держави неодмінно має видозмінюватися освітня система, критерії її якості. У чому вбачаєте соціальну обумовленість необхідності переходу системи освіти з інформаційно-репродуктивної на компетентнісну.*
2. *Чи можна формально перенести (скопювати) ефективну систему освіти розвинутих європейських країн у наші українські реалії?*
3. *Як має позначитися прийняття «Закону про освіту», в основі якого – перехід на компетентнісну парадигму, на системі професійного становлення (саморозвитку) вчителя?*
4. *Які якості особистості є найбільш важливими для вчителя, який працює за технологіями особистісно орієнтованої освіти?*

■ **РОЗВ'ЯЖІТЬ СОЦІАЛЬНО-ЗНАЧУЩІ СИТУАЦІЇ**

Потрактуйте кожну позицію пам'ятки, продемонструвавши її на прикладі конкретної соціально-педагогічної ситуації (краще з власного досвіду).

Пам'ятка в разі виникнення конфліктних ситуацій:

- *Конструктивне розв'язання конфліктних ситуацій – необхідний елемент професійної педагогічної підготовки вчителів.*
- *Будь-які негуманні дії вчителя викликають протидію.*
- *Якщо учень кинув виклик учителеві, отже, має всі підстави.*
- *Кожна конфліктна ситуація – гострий сигнал про неблагополуччя в розвитку дитини або цілого колективу.*
- *Доречніше проаналізувати перші симптоми неблагополуччя, ніж розпочати це після серйозних проявів конфлікту.*
- *Позитивні знахідки в роботі найчастіше забуваються, недоліки пам'ятаються тривалий час, іноді все життя.*

Використайте зазначені позиції під час аналізу та розв'язування представлених нижче соціально-педагогічних ситуацій.

Ситуація 1. Учень розчарований своїми навчальними успіхами, сумнівається в своїх здібностях і в тому, що йому коли-небудь вдасться як слід зрозуміти та засвоїти матеріал, і каже вчителю: «Як Ви думаєте, чи вдасться мені коли-небудь вчитися на відмінно й не відставати від інших хлопців у класі?».

Питання:

Для якого типу навчання ситуація є більш актуальною: інформаційно-репродуктивного чи компетентнісного?

Про який характер взаємовідносин між учителем та учнем свідчить ситуація? Чи може це бути тест на ставлення вчителя до учня, віру в його можливості?

Змодельуйте можливі обставини, які могли би спричинити потребу учня звернутися до учителя з подібним питанням.

Проаналізуйте можливі варіанти емоційно-спонтанної реакції вчителя, диференціюйте їх за критерієм конструктивності позиції, перспективності підвищення успішності навчання.

1. *«Якщо чесно сказати, сумніваюся».*
2. *«О, так, звичайно, у цьому ти можеш не сумніватися».*
3. *«У тебе прекрасні здібності, і я пов'язую з тобою великі надії».*
4. *«Чому ти сумніваєшся в собі?»*
5. *«Давай поговоримо і з'ясуємо проблеми».*
6. *«Багато що залежить від того, як ми з тобою будемо працювати».*

Назвіть можливі причини звертання учня до учителя з проблемою.

Чи можна трактувати незадоволеність власними успіхами як проблему самоактуалізації, особистісної самореалізації, соціальної адаптації учня?

Ситуація 2. Учень, побачивши вчителя, коли той зайшов до класу, говорить йому: «Ви виглядаєте дуже стомленим». Як на це повинен відреагувати вчитель?

Питання:

- Проаналізуйте ситуацію з позиції формування адаптивної, соціальної компетентностей школяра. Чи бачите в цьому контексті проблеми?
 - Визначте можливі варіанти мотивів школяра, який звертається до вчителя з подібною ремаркою?
 - Про який характер міжособистісних взаємовідносин можна судити по ситуації? Чи допускаєте такий рівень взаємовідносин між учителем та учнем, коли останній може собі дозволити зробити таке зауваження?
 - Як впливають такі взаємовідносини на навчальну діяльність школярів, ефективність проведення уроку?
 - Як оцінюєте можливі емоційно-спонтанні реакції вчителя:
1. *«Я думаю, що з твоєї сторони не дуже пристойно робити мені такі зауваження».*
 2. *«Так, я погано себе почуваю».*
 3. *«Не хвилюйся про мене, краще на себе подивися».*
 4. *«Я сьогодні погано спав, у мене чимало роботи».*
 5. *«Не турбуйся, це не завадить нашим заняттям».*
 6. *«Ти дуже уважний, спасибі за турботу!»*

Розробіть можливий алгоритм аналізу ситуації й моделі поведінки за визначеного комплексу умов-причин, що вказують на позитивну (негативну) мотивацію.

1.2. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ Й РОЗВИТКУ АДАПТАЦІЙНОЇ ТА СОЦІАЛЬНО-РЕФЛЕКСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Актуальність проблем формування соціально-рефлексійної, адаптивної компетентності майбутнього вчителя пов'язана з провідними тенденціями спрямованості розвитку освіти на особистісно орієнтовану, компетентнісну модель. У цьому контексті актуалізуються проблеми соціальної спрямованості освітньої діяльності:

- *пошук освітньої формули створення сприятливого, комфортного соціально-освітнього середовища – основи самореалізації особистості в комплексі складових, у тому числі самореалізації особистості як частини та суб'єкта відповідного соціуму;*
- *забезпечення гуманістичної спрямованості національної освітньої системи, максимально враховуючи нові тенденції соціально-економічного, соціально-культурного, соціально-політичного розвитку держави.*

А це означає, що важливим структурним компонентом освітнього середовища є соціальний (соціально-психологічний), який відповідає за рівень і характер спілкування, взаємовідносин, взаємодії учасників освітньої діяльності, забезпечення їх психологічного комфорту, відчуття безпеки, інтеграції соціального, життєвого та освітнього, професійного просторів, формування позитивної «Я-концепції», позитивного особистісного зростання, задоволення потреби в самоактуалізації (особистісній, соціальній, освітній, професійній, які формують інтегративну цілісність) та ін.

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, який би проектував позицію студента як активного суб'єкта не лише 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, які забезпечують спрямованість на ключові компетентності випускника ЗВО, серед яких визначено блок соціальних, адаптивних компетентностей. Усі дисципліни мають потенціал щодо формування соціально-рефлексійної, адаптивної компетентностей студента, оскільки рефлексійні, адаптаційні процеси мають спільні механізми та умови її реалізації. Отож, формування здатності до соціальної рефлексії, адаптивності студента у процесі навчання педагогічних дисциплін має розглядатися в контексті цілісного, системного, перманентного процесу набуття професійної компетентності у комплексі її складових;*

- системи психолого-педагогічної та методичної складової підготовки майбутнього вчителя за урахування її потенціалу, необхідного для формування адаптивності студента, його соціально-рефлексійної компетентності;
- окремого навчального заняття, незалежно від його змісту, форми та методів проведення.

Соціальні, психологічні та дидактико-фахові аспекти адаптивного навчання необхідно інтегрувати в цілісну систему професійної підготовки майбутнього вчителя, поклавши в її основу виділені В. Семиченко чотири варіанти взаємодії суб'єктів діяльності та соціального середовища:

- **переадаптаційна взаємодія** – це пристосування до нової ситуації в умовах психологічної установки на адаптацію з перших кроків перебування у вищому закладі освіти;
- **дезадаптаційна** – відвикання від звичних умов життєдіяльності. Стан невідповідності наявних резервів людини новим ситуаціям її діяльності;
- **реадаптаційна** – відвикання від одних звичних умов і призвичаєння до інших. Виникає необхідність заново виробляти засоби пізнання та вирішення типових ситуацій, вносити відповідні зміни у зміст діяльності;
- **дисадаптаційна взаємодія** – неадаптованість, нездатність пристосуватися до нових умов соціального середовища. У літературі цей термін зустрічається рідко. Замість нього використовують поняття *дезадаптації*, яким визначають невідповідність суб'єкта взаємодії вимогам середовища [8].

Аналіз поданих варіантів взаємодії суб'єктів діяльності та соціального середовища свідчить про те, що рівень соціальної адаптації буде визначатися не стільки зовнішніми чинниками, які будуть більшою або меншою мірою сприятливими для означених процесів, скільки рівнем сформованості в студентів внутрішніх механізмів, що детермінують їх здатність до ефективної соціальної рефлексії (комплексний самоаналіз у контексті нової соціальної ситуації).

У рамках професійної підготовки вчителя в умовах адаптивного навчання студентів розглянемо змістове наповнення виділених варіантів і взаємовпливів суб'єктів діяльності й середовища, а також роль соціальної рефлексії в забезпеченні їх ефективності.

Переадаптація – свого роду передумова успішності адаптивного навчання, яка стосується, насамперед, теоретико-інформаційного налаштування студента на навчання в умовах, які відрізняються від звичних, зокрема тим, що головна ціль навчання – підготовка до майбутньої професії. Одночасно майбутні вчителі мають 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 процесу та передбачає забезпечення

розуміння студентом мети й завдань навчальної діяльності (чи то на макро, чи то на мікрорівні). На цьому етапі актуалізується рефлексійна діяльність студентів, яка буде відповідати 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 навчання, його спрямування на розвиток соціально-рефлексійної, адаптивної компетентностей, як відомо, сприяє налаштуванню студентів на відповідні види, форми, методи й засоби навчальної діяльності, які сприймаються ними як доцільні, тобто такі, які орієнтовано на реалізацію поставленої та прийнятої професійно значущої мети.

Переадаптаційна взаємодія стосується не лише професійного навчання загалом, який 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 забезпечується цілеспрямованість, системність, адаптаційність процесу професійного становлення вчителя, а також актуалізації механізмів соціальної рефлексії, які 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 досить складною, обумовленою, передусім, конфліктом підсистем (зокрема, освітньо-соціального середовища): звичної, традиційної та тієї, до якої необхідно адаптуватися. З одного боку, таку ситуацію можна трактувати як деструктивну, оскільки вона спричиняє лому усталених стереотипів і часто – пониження загальної продуктивності навчальної діяльності. Цей сегмент адаптивного навчання найбільшою мірою актуалізується за переходу від однієї системи навчання до іншої (від інформаційно-традиційної до професійно-орієнтованої) або у процесі впровадження інтерактивних форм і методів навчання, коли студенти не готові до продуктивної міжособистісної взаємодії в навчанні, висловлення своєї точки зору на проблему та її обґрунтування, участі в навчальних дискусіях та ін.

Тому важливо, щоб студент розумів логіку забезпечення ефективності будь-якого перехідного періоду та механізми, що забезпечують його ефективність. Зокрема, відвикання від звичних умов і вимог має супроводжуватися їх аналізом та обґрунтуванням необхідності 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 здійснитися на основі 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, що пропонуються. Особливого значення набуває процес соціальної рефлексії, що забезпечує комплексність самоаналізу, у тому числі з точки зору інтегрованості в новий соціальний простір з відповідною системою взаємовідносин суб'єктів освітньої діяльності, соціального середовища. Важливо, щоб перехід був логічним і поетапним і неодмінно базувався на наявному рівні сформованості навчальної діяльності студентів, усталених принципах інтеграції в соціальне середовище. Важливо, щоб у студентів було відчуття, що йдеться про переорієнтацію, реформування навчальної діяльності, освітнього, соціального середовища, а не руйнування усталених форм, нівелювання особистісних надбань, які стосуються методики, стилю, режиму навчальної діяльності.

Реадаптаційна взаємодія трактується як до певної міри процес дезадаптації, зокрема, та його частина, яка стосується подолання конфлікту систем (навчальної, освітньої, соціальної) і вихід на конструктивний процес адаптивних змін, суб'єктом яких виступає сам студент.

У процесі запровадження системи реформ необхідно враховувати той факт, що значущою проблемою, що гальмує процес, є неготовність студентів (психологічна, предметно-компетентнісна) до адаптації на першому етапі цільового запровадження змін. Перші труднощі супроводжуються емоційним дискомфортом, зневірою у власні можливості, а відтак і негативним особистісним ставленням до змін, оцінюванням їх як деструктивних, щонайменше неефективних.

Зазначимо ключові теоретичні положення, які можуть слугувати для викладачів і студентів підґрунтям організації та самоорганізації навчальної діяльності, забезпечуючи реалізацію його адаптивної функції, розвиваючи адаптивну, соціально-рефлексійну компетентності:

1. *Система навчальної, виховної діяльності, яка відбувається на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, передбачає створення сприятливих соціально-психологічних умов для студента, які дають йому змогу почувати себе комфортно в навчальному процесі, соціально-освітньому середовищі, не хвилюватися з приводу неприйняття його точки зору чи то студентами, чи викладачем. В основі педагогічної взаємодії, передусім, має бути ставлення до студента як до особистості, що має свої погляди, переконання, а також дотримання культури спілкування, взаємодії, інших якостей, які є найбільш значущими у подальшій професійній діяльності майбутнього вчителя. Студент має почувати себе суб'єктом формування освітньої діяльності, соціального середовища, яке було би комфортним для його особистісної, соціальної самореалізації, у тому числі використовуючи технології соціальної рефлексії.*

2. *Особистісно, соціально орієнтована освіта реалізується через взаємодію досвідів того, хто вчить, та того, хто вчиться, з відповідної навчальної теми формує сприятливий контент для вияву студентом своїх думок, відчуттів, переживань, ставлень, переконань, які в контексті взаємодії з іншими збагачуються, систематизуються, поглиблюються, тобто стають власним надбанням, складають основу освітнього, соціального досвіду студента. Тому слід намагатися формувати навчальну діяльність не на основі навчальної інформації, яку потрібно запам'ятати й використати у практичній діяльності, а на основі навчальних проблем, які є особистісно, соціально й професійно значущими, задля вирішення яких потрібно об'єднати зусилля викладача та студентів. Рефлексійна діяльність студента в навчальному процесі, у тому числі соціальна рефлексія буде виконувати функції самоаналізу, самоосмислення, самовизначення себе в контексті професійно означених проблем, оцінювання рівня сформованості адаптивної та соціально-рефлексійної компетентностей. Важливо, щоб ці проблеми мали безпосереднє або опосередковане відношення до професії й на навчальному занятті слід проектувати реальні ситуації, які є типовими для майбутньої професійної діяльності в комплексі особистісно орієнтованих, соціально детермінованих характеристик.*
3. *В умовах особистісно, соціально орієнтованої, компетентнісної освіти навчальна, виховна діяльність виступає мобільним суб'єктом формування студента як особистості, яка відбувається у природовідповідний спосіб, оскільки не прямо, а опосередковано впливає на розвиток соціальних, професійних цінностей студента, його особистісних якостей, а значить і соціальних позицій, життєвих переконань. Студент, як особистість, його досвід, як суб'єкт взаємодії, не є автономними утвореннями. Вони інтегровані та досвід є тим середовищем, яке безпосередньо визначає спрямованість розвитку студента, формування його як особистості. Тому важливо поряд із завданнями навчання ставити виховні, соціально значущі завдання, які були би не додатковими, а реалізовувалися безпосередньо засобами навчання та стосувалися особистісних, соціальних компетентностей, необхідних майбутньому вчителю. Закономірно, що головним суб'єктом формування такого рівня компетентностей буде сам студент, застосовуючи методи соціальної, професійної рефлексії, самовизначаючись у контексті заданих у виші стандартів та умов освітньої діяльності.*
4. *Головним результатом освітньої діяльності є не лише обсяг засвоєних знань і вміння застосовувати їх у практичній діяльності, а й формування освітніх компетентностей, навчальної діяльності як такої (вміння вчитися). Тому викладачі в процесі організації навчальних занять можуть опікуватися не лише проблемами отримання навчального результату в оптимальному режимі, а й формування навчальної діяльності, яка*

сприяла би розвитку в студентів інтегральної здатності ефективно вчитися, проектувати й організовувати свою навчальну діяльність на основі «Я-концепції». У цьому відношенні слід вказати на соціально-ціннісний контент освітньої діяльності, оскільки йдеться про самоактуалізацію особистості, яка має комплексний характер і є ознакою самореалізації у професії, житті, соціумі. Студентам можна запропонувати не лише оцінити результативність навчальної праці, а й проаналізувати процес її досягнення, а також за допомогою методів освітньої рефлексії, соціальної рефлексії самовизначитися стосовно комплексу чинників й умов, які забезпечують або гальмують ефективність освітнього процесу, особистісної самореалізації у визначених умовах діяльності.

■ **КАРТКА ДЛЯ САМОПЕРЕВІРКИ РІВНЯ ЗАСВОЄННЯ ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІЙНОГО АПАРАТУ БЛОКУ**

Соціальна адаптація – це...
Сприятливе соціально-освітнє середовище характеризується...
Інтеграція соціального, життєвого та освітнього, професійного просторів передбачає...
Здатність до ефективної соціально-рефлексійної діяльності майбутнього педагога реалізується через:
Переадаптаційна взаємодія суб'єктів діяльності та соціального середовища – це...

■ **ЗАВДАННЯ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ТА САМОКОНТРОЛЮ РІВНЯ ЗАСВОЄННЯ ЗНАТЬ
З ТЕМАТИЧНОГО БЛОКУ**

1. Доведіть актуальність проблеми забезпечення соціальної спрямованості освітньої діяльності.
2. Як Ви трактуєте варіанти взаємодії суб'єктів діяльності та соціального середовища?
3. Що передбачає дисадаптаційна взаємодія суб'єктів діяльності та соціального середовища?
4. Як Ви визначаєте сутність поняття «особистісно орієнтована освіта», у чому вбачаєте її потенціал щодо розвитку адаптивної та соціальної компетентностей студента (школяра)?
5. Потрактуйте позицію, стосовно якої особистісно, соціально орієнтована освіта реалізується через взаємодію досвідів того, хто вчить, та того, хто вчиться.
6. За якими критеріями та методиками оцінюється рівень сформованості адаптивної та соціально-рефлексійної компетентностей.
7. Чому без самоаналізу, самоконтролю, самооцінки нереально сформуванати адаптивну, соціальну компетентність студента (учня).

■ **СОЦІАЛЬНО-ЗНАЧУЩІ ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ ДЛЯ ДИСКУСІЙНОГО ОБГОВОРЕННЯ**

1. У чому сутність проблеми ставлення до школяра як до особистості, за якими показниками можна його діагностувати та оцінювати. Визначте найбільш актуальні протиріччя в цьому контексті.
2. З'ясуйте рівень і характер взаємозалежності адаптаційної та соціально-рефлексійної компетентностей майбутнього вчителя
3. Проблема трактування сутності та технології навчальної діяльності, що реалізується на основі «Я-концепції», у чому полягає її соціальна складова.
4. Як визначаються результати навчально-виховної діяльності в системі компетентнісної освіти.
5. Переконайте свого опонента, що в умовах особистісно, соціально орієнтованої, компетентнісної освіти навчальна, виховна діяльність виступає мобільним суб'єктом формування студента (учня) як особистості.
6. У чому складності формування аналітичної та аналітико-рефлексійної діяльності студента/учня

■ **РОЗВ'ЯЖІТЬ СИТУАЦІЇ**

Ситуація 1. Оленці 14 років. Дівчинка любить проводити весь свій вільний час в Інтернет-мережі: розміщувати свої фото на сторінках соціальних мереж, переглядати фото своїх друзів, завантажувати музику, смішні картин-

ки та цікаві відео-ролики, а також шукати нових друзів. Одного разу Оленка познайомилася в Інтернет-мережі з хлопцем Сашком, якому було 16 років. У віртуальному світі вони спілкувалися абсолютно про все: які проблеми їх турбують, які відносини мають з друзями та батьками, які захоплення мають і як проводять своє дозвілля. Їхні стосунки у віртуальному просторі були просто чудовими. І ось, одного разу Сашко запропонував дівчині зустрітися (тим паче, що живуть вони в одному місті). Оленка довго не вагалася, але все ж вирішила попередити батьків про її зустріч з віртуальним другом, на що ті погодилися. Знайомство в реальному житті пройшло просто на «Ура!» (у людному парку нові друзі розмовляли про все: свої захоплення, проблеми та досягнення...). Потім була друга, третя зустрічі.

Через деякий час дівчинка була запрошена до свого друга на День народження. Домовилися, що святкувати будуть у молодіжному кафе, яке знаходиться поблизу будинку Сашка. Прийшовши на місце зустрічі, дівчина не побачила там свого друга. Проте її люб'язно зустрів дорослий чоловік, який представився батьком Сашка, та повідомив, що місце святкування переноситься до них додому, а її друг і святковий торт чекають вже на неї там. Оленка почала вагатися, на що незнайомец сказав, що Сашко дуже розчарується й образиться на неї, якщо його найкраща подруга не прийде до нього на День народження.

Дайте відповіді на питання:

- *Наскільки типовою є описана ситуація і чи спостерігається тенденція до її поширення?*
- *Спрогнозуйте можливі реакції дівчинки на пропозицію дорослого чоловіка та чинники, які обумовлять можливі варіанти розвитку подій.*
- *Чи реалізуються в сучасній школі принципи життєтворчості?*
- *Прокоментуйте актуальні проблеми соціальної адаптації дітей, які проводять багато часу в соцмережах у контексті реальної життєвої ситуації.*
- *Назвіть проблеми школи, інформаційно-репродуктивної системи освіти зокрема, які обумовлюють низький рівень соціальної адаптивності дітей, молодих людей.*
- *У чому вбачаєте потенціал освітньої діяльності у підготовці школярів (студентів) до соціальної адаптації? Чи може система компетентнісної освіти нівелювати означені проблеми?*
- *Сформуйте образ школяра, який би потенційно міг стати жертвою такої ситуації, які особистісні риси та соціальні компетентності є в цьому контексті найбільш важливими?*
- *Змодельуйте варіант проведення бесіди з ученицею, яка перебувала (може потрапити) у схожу ситуацію? Які результати її проведення будуть успішними?*

Ситуація 2. Увійшовши до класу на урок, учитель побачив на дошці карикатуру на себе. Діти розраховували, що почнеться пошук винуватця й урок буде зірвано. Що робити?

Модель поведінки учителя: Учитель посміхнувся, підійшов до дошки, підправив малюнок і почав урок. Учні засмутилися та здивувалися. Урок пройшов нормально. Більше такого не повторювалося.

Дайте відповіді на питання:

- Чи має така педагогічна ситуація соціальну означеність. Якщо так, то в чому вона проявляється.
- Сформулюйте протиріччя (конфлікт), що лежить в основі ситуації.
- Змодельуйте найбільш типову реакцію вчителя в ситуаціях такого типу.
- Сформулюйте образ учителя, який визначив такий варіант нівелювання конфлікту на уроці.
- Чи готові Ви до конструктивної поведінки в ситуації штучно створеної учнями конфліктної ситуації? Обґрунтуйте.
- Дайте пораду вчителю, що вибере агресивно-наступальну методику вирішення педагогічної ситуації означеного типу.

Література до розділу 1

1. Бондар С. Компетентність особистості інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / Сергій Бондар // Біологія і хімія в шк. – 2003. – № 2. – С. 8–9.
2. Галямина И. Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода: материалы к четвертому заседанию методол. семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы»: [Электронный ресурс] / Ирина Гиндулловна Галямина. – М.: Издат. центр проблем качества подгот. специалистов. – 2004. – 66 с. – Режим доступа: <http://www.rc.edu.ru/rc/bologna/works> (дата обращения 16.11.17). – Заголовок с экрана.
3. Концепція «Нова українська школа» [Електронний ресурс] // Міністерство освіти і науки України: [Офіц. сайт]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/mon.pdf> (дата звернення 16.11.17). – Назва з екрана.
4. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс] // Міністерство освіти і науки України: [Офіц. сайт]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/12/05/konczepczziya.pdf> (дата звернення 16.11.17). – Назва з екрана.
5. Пометун О. Компетентнісний підхід у сучасній історичній освіті / Олена Пометун // Історія в шк. України. – 2007. – № 6. – С. 3–12.
6. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / Ірина Вікторівна Родигіна. – Харків: Основа, 2005. – 96 с. – (Б-ка журн. «Управління школою»; вип. 8(32).
7. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / Олександра Яківна Савченко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К, 2004. – С. 35–45.
8. Семиченко В. А. Психологічна структура педагогічної діяльності: навч. посіб.: у 2 ч. / В. А. Семиченко, В. С. Заслуженюк. – Київ: Видав.-поліграф. центр “Київ. ун-т”, 2001. – Ч. I. – 217 с.
9. Формування громадянської компетентності учнівської молоді // Відкриття європейського року громадянської освіти в Україні: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. – Харків, 2005. – С. 28.
10. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / Марина Александровна Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с. – (Мастера психологии).
11. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонентлично-ориентированной парадигмы образования / Андрей Викторович Хуторской // Ученик в общеобразовательной школе. – М., 2002. – С. 135–157.
12. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / Андрей Викторович Хуторской // Эйдос: Интернет-журнал. – 2005. – 12 дек. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата обращения 16.11.17). – Заголовок с экрана.

Розділ 2. Дидактичне обґрунтування змісту професійно-педагогічної адаптивності майбутнього вчителя

2.1. АДАПТАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В СИСТЕМІ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Адаптаційні процеси, що реалізуються під час формування професійної майстерності 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 навчально-виховного процесу педагогічного ЗВО, у тому числі інтенсифікації професійного саморозвитку студента. Ідеться про кардинальну зміну формули освітньої діяльності, зокрема переходу системи професійної підготовки з інформаційно-пояснювальної на особистісно-орієнтовану, компетентнісну. Головною ознакою освіти такого рівня є формування позиції студента як суб'єкта навчальної діяльності, власного розвитку професійної майстерності. А це означає, що процес навчання у ЗВО у цілому повинен бути максимально усвідомленим студентом, оскільки він має розуміти як загальну логіку професійного становлення, так й особливості кожного етапу сходження до необхідного рівня професійної майстерності, що визначає реальну готовність до входження в нову роль, адаптацію до умов інноваційної педагогічної діяльності, до освітнього середовища ЗВО, соціального середовища, що постійно змінюється. Отже, з одного боку, діяльність у галузі вищої освіти має бути більш адаптованою до вимог часу, коли нові можливості сполучені з новими завданнями й глибокими перетвореннями, що мірилом навчання має стати ефективність подолання проблемних дизадаптаційних ситуацій і здатність подавати результат у вигляді, прийнятному для суспільства, а з іншого – суб'єктність позиції студента у процесі професійного становлення може бути активною, усвідомленою, за умови, якщо він буде максимально адаптований до реалій, особливостей, рівня організації педагогічного процесу у ЗВО та вимог до оцінювання його результатів.

С. Гончаренко наголошує, що «постіндустріальна стадія розвитку цивілізації викликає необхідність не просто підвищення рівня освіти, а формування іншого інтелекту, мислення, ставлення до виробничо-технічних, соціальних, інформаційних реалій, які швидко змінюються» [13, с. 131]. Це передбачає виявлення нових функцій, що виконує вища освіта для того, щоб

освітній процес проходив на більш високому рівні не лише протягом періоду навчання, а й усього життя.

Пріоритетним завданням сучасної освіти є забезпечення її неперервності, тобто, якщо йдеться про розвиток педагогічної майстерності вчителя, то він започатковується в системі його професійної підготовки і є перманентним упродовж усієї професійної діяльності.

Це обумовлює необхідність реалізації завдань, що співвідносяться зі стандартами європейської освіти (умова інтеграції України в світовий освітній простір): пріоритетність самоосвіти та самовдосконалення, освіта як сфера самореалізації особистості, розвиток творчих здібностей і навичок, освіта впродовж життя.

Означені процеси є соціально обумовленими, пов'язаними з глобалізацією суспільного розвитку, переходу від національних до світових економік, формування особливих міжнаціональних інформаційних структур, що призвело до зростання значення особистості як головного суб'єкта соціально-економічного розвитку, інтенсифікації сучасних засобів інформації та комунікації, розширення можливостей індивідуального спілкування та розвитку міжмережевих зв'язків. Сучасна ситуація в умовах ринкових відносин вимагає постійного розвитку й саморозвитку людини як суб'єкта власної життєдіяльності, суб'єкта професійного самовдосконалення. Засобом розв'язування цього завдання є концепція неперервної освіти, яка визначає нові підходи до проектування системи освіти, до змісту педагогічного процесу, наступності його рівнів. Ідея неперервної освіти – одна з найбільш прогресивних ідей початку ХХІ століття. Її головний сенс – постійне творче вдосконалення, оновлення й розвиток кожної людини протягом усього життя. Тому жодний ЗВО не в змозі підготувати фахівця на весь період його професійної діяльності. Спеціалісти будь-якої галузі мають бути готовими до необхідності адаптуватись до нових вимог, підвищуючи свою кваліфікацію протягом усієї професійної діяльності.

Особливо гостро ця проблема стосується підготовки вчителя. Зазначимо також, що мотивація до неперервної освіти, власного самовдосконалення як професіонала, є головним джерелом і рушійною силою підготовки майбутнього педагога. Це підкреслюється практично в усіх вітчизняних і закордонних роботах з окресленої проблематики. Науковці переконані, що необхідно змінити методологію підготовки – формувати фахівця як особистість, яка здатна до самоадаптації упродовж життя, до прийняття рішення в інтересах дитини. Цей процес передбачає створення варіативних навчальних планів і програм, запровадження нової системи контролю, оцінювання, стимулювання, нової структури змісту та тривалості навчання.

Неперервність адаптаційних процесів буде забезпечена за умови, якщо студенти будуть виступати суб'єктами навчального процесу, формування власної педагогічної майстерності, реалізуючи функції саморегуляції, самоуправління, самоаналізу, самоконтролю, самооцінювання та ін. Освіта за

такої парадигми реалізується за формулою «я вчуся», а не «мене вчать». Усі ці реформації вимагають передбачення адаптаційних процесів, основна функція яких полягає в забезпеченні логіки та наступності переходу від однієї якості до іншої. Це стосується не лише модернізації соціально-економічних процесів, а й розвитку освітніх систем, формування готовності студента до реалізації нових стандартів навчання, адаптації до інноваційних технологій організації педагогічного процесу, соціально-економічних умов життєдіяльності.

Маючи неоднозначне ставлення до інноваційних процесів, нових навчальних технологій, дослідники розглядають як переваги, так і недоліки застосування сучасних (особистісно зорієнтованих) освітніх технологій в умовах розвитку інформаційного суспільства, здатних оптимізувати процес професійної підготовки студентів, забезпечуючи професійну мотивацію та готовність до безконфліктної адаптації в умовах майбутньої професійної діяльності. Знаннево-орієнтована (інформаційно-відтворювальна) система освіти виявляється малопродуктивною й не відповідає запитам сьогодення: студент, який «запам'ятав визначену програмою суму знань» і виробив уміння їх використовувати в стандартних ситуаціях, не зможе адаптуватись до умов шкільної практики, яка відзначається динамічністю, проблемністю, конфліктністю, постійним оновленням змісту навчання та методики його опрацювання. Своєрідність сучасної вищої школи полягає в тому, що їй необхідно готувати фахівців і проводити реформи, виконуючи не сьогоднішнє, а прогнозуючи перспективне соціальне замовлення. Тому перед освітою стоїть складне завдання – діяти з орієнтацією на випередження. І тут важливо не безоглядне впровадження нового, що закономірно викликає конфлікт, неприйняття, а забезпечення поетапного переходу на нові стандарти, спираючись на традиційно значущі надбання вітчизняної освіти. За таких умов адаптаційні процеси з боку викладача та студентів як головних суб'єктів освітнього процесу будуть продуктивними, забезпечуючи логіку трансформаційних процесів.

Проблеми відповідності освіти вимогам часу в Україні порушуються в роботах С. Гончаренка, Р. Гуревич, І. Зязюна, І. Козловської, Н. Ничкало, С. Сисоєвої, Г. Тарасенко, Л. Хомич та ін. Зокрема, серед головних тенденцій інноваційних змін виділяються ті, що стосуються забезпечення основ компетентісної, особистісно зорієнтованої освіти, яка може реалізуватися за умов забезпечення суб'єктності позиції того, хто вчиться. Закономірно, що така позиція може бути реалізована, якщо освітній (навчальний) процес виступає сферою самореалізації студента й безпосередньо залежить від рівня його адаптованості до освітнього середовища, яке найбільшою мірою визначається головним видом діяльності студента – навчанням, у ході якого успішно реалізується за певних умов його адаптивна функція.

Студент має розуміти, що компетентісний підхід в освіті базується на метапредметності, тобто інтеграції різних навчальних дисциплін, які сукупно дають цілісне уявлення про інноваційну освіту, соціальне сере-

довище, як його контент. Так, основи реалізації нових освітніх стандартів у процесі професійної підготовки майбутніх учителів є складною багатоаспектною проблемою, предметом наукового інтересу різних наук, що мають людинознавче спрямування. Передусім це стосується досліджень філософів [В. Андрущенко, Г. Васяновича, І. Зязюна, В. Кременя, В. Кудіна та ін.), педагогів (В. Бондаря, С. Гончаренка, Р. Гуревича, Н. Мойсеюк, О. Падалки, О. Пехоти, Л. Пуховської, М. Сметанського, С. Сисоєвої та ін.), психологів (Г. Балла, І. Беха, О. Кульчицької, С. Максименка, Л. Мітіна, В. Семиченко та ін.)]. Інтегративний підхід до вивчення педагогічної професії дає можливість комплексно з'ясувати особливості педагогічної професії, характеристики професіограми майбутнього вчителя, складові педагогічної майстерності, а відтак і забезпечує програмування такої системи професійної підготовки, яка б максимально була орієнтована на особистість студента, його індивідуально-психологічні особливості й могла б забезпечити його адаптацію не лише до умов навчальної діяльності у ЗВО, а й до умов входження в майбутню професійну діяльність, відповідне соціальне середовище.

Особливе значення для студента представляє система пріоритетних цінностей у структурі професійної майстерності педагога, серед яких – соціально-гуманістичні. В. Семиченко стверджує, що, «якщо виходити з того, що головною цінністю держави проголошено особистість, то співвідношення цих цінностей має набути такого вигляду:

- *Пріоритетна: розвиток особистості, пошук індивідуумом свого місця в житті, у соціальній і професійно-рольовій структурі суспільства. ЗВО має створювати умови для актуалізації й підвищення індивідуального потенціалу кожного студента, надання йому допомоги в соціалізації, прилученні до загальнолюдських, національних цінностей, в оволодінні нормативами гуманістичної, високоморальної поведінки, у розвиткові та реалізації творчих можливостей.*
- *Професіоналізація, тобто підготовка до повноцінного включення у професійно-рольові стосунки. ЗВО повинен допомогти студентові усвідомити сутність вибраної професії, її вимоги до виконавця, цілі та функції професійної діяльності, можливі індивідуальні стратегії виконання професійних завдань, специфіку професійної майстерності і шляхи оволодіння нею, прийоми творчої адаптації до змісту і структури професійної діяльності.*
- *Спеціалізація як оволодіння окремими технологіями, прийомами планування та управління, операційною структурою діяльності через інтеріоризацію спеціальних знань, навичок, умінь. ЗВО має забезпечити високий науковий рівень цих компонентів професійної підготовки, практичні можливості для оволодіння структурними елементами діяльності (окремими діями, операціями), для закріплення ефективних прийомів їх виконання.*

Фактично ж у сучасних вишах більшість викладачів реалізують зворотну систему цінностей, звертаючи головну увагу на спеціалізацію. Проблеми розкриття цілісної структури професійної діяльності й розвитку особистості найчастіше випадають із числа актуальних напрямів роботи зі студентами».

Зазначена позиція повною мірою пояснює складність адаптаційних процесів усіх рівнів, оскільки класична (інформаційно-репродуктивна) технологія професійної підготовки спеціаліста, учителя в тому числі, реалізує більшою мірою знанневий, а не діяльнісний підхід, за яким знання сприймаються як самоцінність, вони не актуалізуються на практиці, а відтак і в майбутній професійній діяльності. Тому цілі, пов'язані з формуванням соціально, професійно адаптованої особистості фахівця, здатного до особистісного та професійного саморозвитку, не позиціонуються як професійно значущі. Цінним є також підхід, за якого параметр «спеціалізація» трактується не стільки як наявність спеціальних, відповідно до професії, знань, скільки оволодіння технологіями, структурою майбутньої професійної діяльності, що можливо лише за наявності відповідних знань, умінь і навичок (знання не як ціль, а як засіб формування професійної діяльності).

Зрештою, проблема адаптаційних процесів (соціальних, професійних) є настільки широкою й багатоаспектною, що вона торкається будь-яких змін освітньої ситуації, надто коли йдеться про радикальні зміни, які безпосередньо стосуються базової освітньої формули, зміни позиції студента. *Зокрема, науковці, які займаються проблемами мотивації професійної підготовки, професійної діяльності, формування професійної майстерності, професійного вигорання, самоосвіти педагога, упровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітню діяльність, психолого-педагогічних особливостей підготовки й виховання вчителів, розвитку професійно-педагогічних компетентностей тощо, неодмінно досліджують адаптивний аспект змін будь-яких процесів (часткових чи сутнісних), оскільки вони мають дати відповідь на питання, наскільки ці зміни «приживуться» в існуючих педагогічних реаліях, наскільки суб'єкти освітньої системи зможуть до них адаптуватись, забезпечуючи вищу якість процесу. Недооцінювання значущості адаптаційного процесу закономірно позначиться на його загальній результативності, і, як показує 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 значить і негативне ставлення до інновацій будь-якого рівня.*

Якщо одним із значущих стандартів компетентнісної освіти є позиція студента як суб'єкта навчальної діяльності, власного професійного становлення, то домінантною в системі професійної підготовки майбутнього педагога має стати самостійна робота, яка пов'язана не лише з процесом 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 адаптивності 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, забезпеченню умов для самореалізації особистісно-фахового потенціалу кожного студента;*
- *активності позиції студента, його здатності до адаптивно-оптимального вибору форм, методів навчання, ураховуючи його індивідуальні можливості та потреби.*

Такі умови забезпечують інтеграційні процеси в освіті, долаючи проблему розрізненості, автономності навчальних предметів, які часто виступають як самоцінність і сприймаються студентами як самодостатні дисципліни, які не мають безпосереднього відношення до майбутньої професії. Суб'єктність позиції студента в оволодінні професією забезпечує його адаптацію до реальних умов, усвідомленість процесу професійної підготовки, формування педагогічної майстерності, осмислюючи будь-яку навчальну інформацію через призму «міждисциплінарного статусу діяльності, яким передбачається винайдення стратегії наукового пошуку, тобто методологічних принципів організації самоосвітньої діяльності майбутніх учителів».

Більше того, за таких умов студент буде усвідомлено працювати з інформаційними джерелами, не обмежуючись лише тим, що пропонує викладач і підручник. Вибіркове ставлення до інформації, можливість обрати саме ту, яка для студента є найбільш актуальною у вирішенні конкретної навчальної проблеми, сприяє формуванню компетенцій студента в роботі з інформаційними джерелами, самостійного пошуку його нових можливостей, тобто адаптивного ставлення до інформаційного аспекту освітнього простору. З іншого боку, варто не забувати, що обсяг навчальної, методичної, довідникової та іншої психолого-педагогічної літератури сьогодні вже не в змозі забезпечити самоосвіту студента, педагога. Деякі науковці переконують, що лише нові інформаційні технології дають змогу найбільш ефективно реалізувати можливості, закладені в нових педагогічних технологіях.

Сучасний учитель є не лише носієм знань, а й культури, уособлює індивідуальний досвід, є особистістю, яка трансформує базові соціальні цінності в освітній простір навчального закладу. Культурологічні концепції називають сучасну європейську культуру «синкретичною», або комунікативною,

яка пропонує вибір моделей, ідей і цінностей життя людини. Центральне навантаження в синкретичній культурі припадає на індивідуальність та індивідуальну свідомість, тому основними цінностями «суспільства знання» стають розуміння й діалог, які є принципово демократичними цінностями. Освітній процес слід трактувати як свого роду взаємодію індивідуальностей того, хто вчить, і того, хто вчиться, через яку транслюються цінності, які особистість «привласнює» індивідуально.

У контексті компетентнісної освіти особливо актуальною є проблема формування фахівця як індивідуальності, що має особистісно означені стиль та методика професійної діяльності, педагогічної майстерності 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, соціальної поведінки. Завданням педагогічних ЗВО є створення умов для формування в майбутнього педагога потреби не лише у професійному, а й в особистісному саморозвитку, здатності до ефективної соціалізації.

Абсолютно нові можливості для викладачів і студентів відкривають сучасні комунікаційні системи, що надають реальні можливості побудови відкритої системи освіти, що дає змогу кожній людині обирати власну стратегію навчання, соціального, особистісного, професійного розвитку, формування педагогічної майстерності. Необхідними на нинішньому етапі є зміна ролі педагога, його перетворення з авторитета, який володіє значним обсягом знань і вмінь, на модератора, або провідника у світ знань.

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 адаптивною доктриною, а насамперед, критично-креативною. Нині перевага надається творчому, інноваційному вчителю, який точно помічає й вирішує дидактико-виховні проблеми, а також проектує нові рішення. Навчання в оновленому режимі у ЗВО для продуктивного запровадження інновацій у сучасну школу, є базовим положенням концепції підготовки вчителів. І хоча на сьогоднішній день у системі професійної підготовки вчителів усе ще домінує інформаційно-відтворювальний принцип, останнім часом значно інтенсифікувалися намагання вищих закладів освіти переходити на нові інтерактивні технології та методи навчання, оскільки лише за таких умов можна наблизитися до реалізації вищезазначених завдань сучасної освіти, а значить бути адаптивно конкурентним на ринку освітніх послуг.

Академік В. Бондар, аналізуючи підходи до формування нової освітньої парадигми, зазначає, що «підготовка вчителя, вихователя відрізняється від навчання кваліфікованого робітника. В обох випадках система вирощування кадрів має спрямовуватися на те, щоб адаптувати кожного, незалежно від

фаху, до відповідної системи: в одному випадку до соціальної (майбутнього педагога, психолога), в іншому – до матеріально-виробничої (кваліфікованого робітника). Формування особистості педагога не може бути зведеним до системи розрізнено здійснюваних впливів, а має виступати як процес діяльного, професійно налаштованого привласнення сутнісних характеристик едукції й забезпечення готовності фахівців реалізувати у практичній діяльності едукційну цілісність [12]. Така цілісність розглядається як спонтанне поєднання трьох функціонуючих процесів навчання, виховання і розвитку, які мають свої, притаманні їм мету й завдання, принципи й умови, зміст і форми, методи й засоби.

Фундаментальною відмінністю професії педагога від професії робітника, інженера – є діяльність у системі «людина-людина» (на відміну від «людина-машина»). Саме ця відмінність обумовлює необхідність акцентування уваги на формуванні педагога як особистості, здатної до продуктивної міжособистісної (суб'єкт-суб'єктної) взаємодії у професії, соціальному середовищі. У педагогічній діяльності (на відміну від технічної) не можна запровадити стандарти професійної поведінки відповідно до тих чи інших ситуацій, оскільки вони майже ніколи не повторюються. Це пояснюється тим, що навчання в цілому, як і будь-яка педагогічна ситуація зокрема, передбачає взаємодію суб'єктів діяльності. А тому кожен раз, приймаючи професійно-педагогічне рішення, учитель має враховувати особливості учня як суб'єкта взаємодії, спрогнозувати його найбільш імовірні реакції. Тому вчений і вказує на необхідність забезпечення едукційної цілісності, що інтегрує базові складові педагогічного процесу (навчальну, розвивальну, виховну). Тобто, у системі професійної освіти педагога йдеться про необхідність цілісного формування його професійної компетентності, де будуть інтегровані можливості для отримання необхідних фахових знань, оволодіння стандартними методиками професійної діяльності, а також формування особистісних якостей, професійних позицій, які визначають здатність педагога до продуктивної взаємодії, професійного, особистісного самотворення.

Зрозуміло, що реалізація цих складних функцій у системі професійної підготовки педагога безпосередньо залежить від системи організації навчання, що є провідною діяльністю студентів, зокрема, йдеться про реалізацію його адаптивного, аналітико-рефлексійного потенціалу. Саме зміст, форми, методи навчання, організація діяльності в цілому мають містити в собі високий адаптивний, аналітико-рефлексійний потенціал, а значить і бути сприятливими для формування професійної компетентності вчителя, інтегруючи в собі всі перераховані вище педагогічні здібності. Реалізація адаптивної функції навчання можлива за умови забезпечення комфортності психологічного, емоційного самопочуття студента, усвідомлення власної значущості в цьому процесі, відчуття самореалізації, професійного росту. У цьому контексті актуалізується проблема розвитку аналітико-рефлексійної компетентності студента, а також

здатності до соціальної рефлексії, оскільки особистісно орієнтований підхід у навчанні передбачає вихід за рамки роботи суто над навчальною інформацією, забезпечуючи усвідомлення її на тлі власного досвіду навчальної діяльності особистісного розвитку, особливостей соціалізації, соціальної самореалізації. Окрім того, навчання за таких умов виходить за межі навчального заняття та стандартизованих форм роботи з навчальним матеріалом, тобто навчання інтегрується в життєвий простір студента, реально стає значущою складовою його особистісної самореалізації. Означені умови забезпечують ефективність адаптації студента до професійного навчання інноваційного рівня, а значить й ефективність формування всього спектру необхідних компетентностей, здатність до соціальної рефлексії в тому числі.

Значущим чинником оптимізації, модернізації системи професійної підготовки вчителя, підвищення його педагогічної майстерності, організації навчальної діяльності у ЗВО є аналіз діяльності вчителів у сучасних освітніх закладах, оскільки це дає змогу оцінити рівень ефективності їхньої педагогічної діяльності, відповідності сучасним вимогам, а значить й оцінити рівень адекватності задоволення сучасних потреб школи через систему професійної підготовки у педагогічному ЗВО.

Проблемам дослідження ефективності професійної діяльності вчителів присвячено багато робіт сучасних науковців. Зокрема, Н. Кузьміна, Л. Мітіна визначили найбільш суттєві суб'єктивні чинники, які найбільшою мірою визначають ефективність педагогічної діяльності вчителя, зокрема: **1) тип спрямованості особистості; 2) рівень здібностей; 3) професійно-педагогічну компетентність.** Під професійно-педагогічною компетентністю розуміють єдність теоретичної та практичної готовності педагога до професійної діяльності.

Окрім вищезазначених загальних здібностей, необхідними у професійній діяльності вчителя, забезпеченні розвитку його педагогічної майстерності є рефлексійно-гностичні здібності, аналітико-рефлексійні, соціально-рефлексійні, тобто здібності, в основі яких закономірно лежить рефлексійна діяльність.

Зазначені вище здібності, які, на думку провідних дослідників у сфері професійної освіти та діяльності вчителя, значною мірою впливають на результативність педагогічного процесу, стосуються особистісних якостей і реалізуються загалом у життєвому просторі людини. Так, прогностичні, проєктивні, інтелектуальні, організаторські, ораторські, творчі, комунікативні здібності не є суто педагогічними, вони містять соціальну складову й актуалізуються не лише в організації педагогічного процесу, а й у соціальному просторі вчителя. Тому в системі організації професійної підготовки майбутнього педагога важливо створювати таку навчально-виховну ситуацію, забезпечувати таке соціально орієнтоване середовище, у якому би вони могли актуалізуватися, розкритися, тобто в якому головним суб'єктом буде виступати не викладач (суб'єкт-об'єктна взаємодія), а сам студент. Тому педагогічна ситуація в системі професійної освіти стане сприятливою для розвитку цих здібностей, якщо

вона буде комфортною для самовираження, самореалізації студента, вияву своїх сутнісних характеристик, тобто адаптованою до умов його особистісного розвитку.

Формуванню й реалізації адаптивної функції навчання у процесі професійної підготовки з позицій ознак конкурентоздатності вчителя сприяють різні види його здібностей. Класифікацію педагогічних здібностей представлено в роботах В. Крутецького.

1. *Дидактичні здібності – це здібності, що виявляються в умінні доступно передавати учням навчальний матеріал, розкривати матеріал як проблему, ясно та зрозуміло, викликати інтерес до предмета, спонукати учнів до активного, самостійного мислення. Учитель з дидактичними здібностями вміє за наявної потреби відповідним чином реконструювати, адаптувати навчальний матеріал, важке зробити легким, складне – простим, незрозуміле – зрозумілим. Професійна майстерність, як її розуміють сьогодні, включає здібність не просто популярно й зрозуміло викладати матеріал, але й здібність організовувати самостійну роботу учнів, самостійно отримувати знання, розумно й тонко «диригувати» пізнавальною активністю учнів, спрямовувати її в необхідному напрямі.*
2. *Академічні здібності – здібності до відповідної галузі знань (математики, фізики, біології, літератури й т. ін.). Здібний учитель знає предмет не лише в межах навчального курсу, а значно глибше, постійно слідкує за відкриттями в науці, абсолютно вільно володіє матеріалом, виявляє до нього великий інтерес, прагне до дослідної роботи.*
3. *Перцептивні здібності – це здібності проникати у внутрішній світ учня, вихованця, психологічна спостережливість, яка пов'язана з глибоким розумінням особистості учня, його тимчасових психічних станів. Здібний учитель, вихователь за незначними ознаками, невеликим зовнішнім виявом бачить ледь помітні зміни у внутрішньому стані учня й намагається з'ясувати їхні причини та надати необхідну допомогу.*
4. *Мовленнєві здібності – здібності ясно й чітко висловлювати свої думки й почуття за допомогою мовлення, а також міміки й пантоміміки. Мова здібного вчителя на уроці завжди спрямована на учнів. Чи повідомляє вчитель новий матеріал, чи коментує відповідь учня, висловлює схвалення чи осуд, мова його завжди відрізняється внутрішньою силою, упевненістю, зацікавленістю в тому, про що він говорить. Висловлювання думки ясне, просте, зрозуміле для учнів.*
5. *Організаторські здібності – це, по-перше, здібності організовувати учнівський колектив, об'єднувати його, надихати на вирішення важливих задач і, по-друге, здібності правильно організовувати свою роботу. Організація власної роботи передбачає вміння правильно планувати й самостійно контролювати її. У досвідчених учителів виробляється*

- своєрідне почуття часу – уміння правильно розподіляти роботу, вкла-
датися у визначений термін.*
6. *Авторитарні здібності – здібність безпосереднього емоційно-вольового впливу на учнів і вміння на цій основі завойовувати авторитет (хоча авторитет складається не тільки на цій основі, а, наприклад, на основі знання предмета, і педагогічного такту вчителя). Авторитарні здібності залежать від цілого комплексу особистісних якостей учителя, а саме: його вольових якостей (рішучість, витримка, наполегливість, вимогливість і т. ін.), а вже потім – від почуття відповідальності за навчання й виховання школярів, від упевненості вчителя в тому, що він правий, від уміння передати цю впевненість своїм вихованцям.*
 7. *Комунікативні здібності – здібності до спілкування з дітьми, уміння знайти правильний підхід до учнів, установити з ними доцільні, із педагогічної точки зору, взаємовідносини, наявність педагогічного такту.*
 8. *Педагогічна уява (чи прогностичні здібності) – це спеціальні здібності, які виражаються у передбачуваності своїх дій, у виховному проектуванні особистості учнів, пов'язаному з уявленнями про те, що з учня вийде в майбутньому, у вмінні прогнозувати розвиток тих чи інших якостей вихованця.*
 9. *Здібність до розподілу уваги одночасно між кількома видами діяльності має особливе значення для роботи вчителя. Здібний, досвідчений учитель уважно слідує за змістом та формою викладу (чи думки учня) і в той же час тримає у полі зору всіх учнів, чутливо реагує на ознаки втоми, неуважності, непорозуміння, помічає всі випадки порушення дисципліни, і, нарешті, слідує за своєю поведінкою (позою, мімікою, пантомімікою, ходою).*

Означена система здібностей, що мають соціально-психологічне підґрунтя й педагогічну цінність, є свого роду інтеграцією особистісного, соціального та професійного, а одночасно домінуючим виступає особистісне, що у формуванні здібностей будь-якого порядку буде складати основу, тобто забезпечувати особистісну означеність здібностей, а значить і їх дієвість.

Ще більш ускладнюється ситуація, коли йдеться про розвиток особистісних якостей (організованість, наполегливість, гуманність, любов до дітей, вольові та особистісні якості, емоційність, емпатія). Це загальнолюдські якості, які професіоналізуються в контекстах педагогічної ситуації та діяльності. Як правило, ці якості у процесі професійної підготовки вчителя не діагностуються, а тому їх розвиток є процесом формальним.

Зрозуміло, що лише адаптоване до умов особистісного саморозвитку навчання зможе реально виконувати функції формування вчителя як особистості, й одночасно процес буде реалізовуватися на саморегулятивній основі. Особистісне та професійне, за умов їх інтеграції, сприятиме тому, що житте-

вий, соціальний простір сприйматиметься студентом як мобільний суб'єкт особистісного зросту.

Значущість адаптивних процесів у сфері професійної підготовки педагога доводить також аналіз сутності педагогічної діяльності, представлені через її структурну організацію. Виділяють наступні компоненти педагогічної діяльності: гностичний, конструктивний, організаційний і комунікативний. Більш детально проаналізуємо основні компоненти педагогічної діяльності, професійно важливі вміння та необхідні психологічні якості для успішного виконання педагогічних функцій.

Гностичний компонент – система знань і вмінь учителя, які складають основу його професійної компетентності. Система знань включає в себе не лише спеціальні знання за фахом, а й знання, що визначають загальнокультурний рівень, освіченості, світогляд, соціальну адаптивність майбутнього педагога. Наприклад, до загальнокультурних знань відносять знання з літератури, мистецтва, історії, уміння орієнтуватися у питаннях релігії, права, політики, економіки, життєвих ситуацій тощо, здатність до інтеграції в соціальний простір регіону, держави та ін. Спеціальні знання включають у себе знання з предмета викладання, також знання з педагогіки, психології та методики навчання.

Якщо гностичний компонент складає основу діяльності вчителя, то конструктивний і прогностичний допомагають досягти високого рівня педагогічної майстерності, психологічним механізмом реалізації яких є моделювання навчально-виховного процесу. За допомогою конструктивного та прогностичного компонентів забезпечується вміння орієнтуватися на кінцевий результат, вирішувати актуальні задачі навчання. Що стосується організаційного компонента, то його значущість полягає в максимальній підтримці логіки розвитку педагогічного процесу, здатності реалізувати сформовані моделі діяльності (уроку, інших форм навчання, виховного заходу) безпосередньо у практичній діяльності.

Інтеграція всіх цих компонентів складає 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 отриманих знань і засвоєних моделей професійної діяльності), а також урахування конкретних умов ефективного перебігу педагогічного процесу.

Означені компоненти також актуалізуються у процесі формування адаптивної, соціально-рефлексійної компетентностей, оскільки засвоєна логіка організації навчальної діяльності трансформується на соціальні процеси, які, у свою чергу, обумовляють підхід до вирішення соціальних проблем (професійних у контексті соціальних), формування соціального, життєвого простору на основі володіння необхідною інформацією (система знань), прогнозування соціальних процесів, ситуацій, і лише тоді конструювання оптимального

варіанту їх розвитку, забезпечуючи відповідним змістовим, технологічним супроводом. Самодіагностика та самоаналіз як соціальних проблем, процесів, ситуацій, так і методики їх вирішення та розвитку будуть відноситися до компетенцій соціальної рефлексії, яка забезпечить з'ясування ефективності діяльності, а також проблем, що її гальмують.

Отже, професійна підготовка майбутнього вчителя до реалізації педагогічної діяльності (у комплексі її складових) передбачає свого роду трансформацію особистісних якостей і вмінь студентів (конструктивних, прогностичних, організаційних) на рівень професійних компетенцій. Тобто йдеться про свого роду адаптацію особистісних надбань до умов і вимог набування професії вчителя та досвіду педагогічної діяльності, забезпечуючи їх професійною спрямованістю як за змістом, так і за формою та методами реалізації. Власне цим зумовлюється потреба свідомого розуміння адаптаційних, аналітико-рефлексійних процесів у структурі професійного становлення майбутнього вчителя в сучасних умовах інтенсивного оновлення змісту їх професійної підготовки, переходу на педагогіку та психологію життєтворчості в освітньому процесу, активного використання особистісно орієнтованих педагогічних технологій, організаційних форм, методів, прийомів і засобів навчання, що використовуються на інноваційних засадах у тісній інтеграції з забезпеченням самореалізації студента в соціальному, життєвому просторі.

■ **КАРТКА ДЛЯ САМОПЕРЕВІРКИ РІВНЯ ЗАСВОЄННЯ ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІЙНОГО АПАРАТУ БЛОКУ**

Адаптація в соціології передбачає...
Адаптація у педагогіці передбачає ...

Системний підхід до адаптації полягає в...
Поліфункціональність адаптивних процесів означає...
Адаптація та її підсистеми: Види адаптації:
Соціально-професійна адаптація трактується як...
Умови забезпечення соціально-професійної адаптації
Зовнішні чинники адаптивних процесів студента у структурі навчальної діяльності:

■ **ЗАВДАННЯ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ТА САМОКОНТРОЛЮ РІВНЯ ЗАСВОЄННЯ ЗНАТЬ
З ТЕМАТИЧНОГО БЛОКУ**

1. *Педагогічні умови реалізації адаптивних функцій навчання.*
2. *Чи можна тлумачити адаптивне навчання як процес становлення продуктивних взаємовідносин між студентом (учнем) та освітнім середовищем. Обґрунтуйте позицію.*
3. *Потрактуйте позицію А. Петровського, згідно якої «адаптація – це перша фаза особистісного становлення індивіда, який входить у соціальну спільність».*

4. Зробіть порівняльну характеристику позицій дослідників щодо визначення соціальної адаптації: 1) як процесу засвоєння індивідом соціальних норм поведінки та цінностей суспільства; 2) процесу поступового переходу суспільних норм та ідеалів в особистісні установки.
5. Характеристики готовності вчителя до взаємодії з іншими суб'єктами освітньої діяльності.
6. Чому здатність до формування та зміни соціального середовища є значущою складовою професійної компетентності педагога.
7. Чи погоджуєтеся Ви визначенням В. Земцової сутності соціально-професійної адаптації як процесу поступового пристосування у період навчання у ЗВО до професії і? підготовки до входження у відповідну соціально-професійну групу
8. Змодельуйте адаптивну діяльності як суб'єкт-суб'єктну взаємодію «учитель-учень».

■ **СОЦІАЛЬНО-ЗНАЧУЩІ ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ ДЛЯ ДИСКУСІЙНОГО ОБГОВОРЕННЯ**

Базові проблеми адаптації як складний поліфункціональний процес

1. Чи погоджуєтеся з позицією, що адаптація – це процес активного входження особистості в середовище, формування позиції його реального суб'єкта.
2. Чи можна тлумачити адаптацію як діяльність цілісної саморегульовальної системи (педагогічної, соціальної).
3. Потрактуйте сутність адаптації як способу подолання критичних суперечностей між умовами середовища, які різко змінилися, своєрідних вузлових точок діяльності й актуальним станом організму та психіки суб'єкта.
4. Яким чином психологічний аспект адаптації має відношення до функціонування особистості в соціумі.
5. Процеси адаптації, емоційна напруга і стрес. Рівень і характер взаємозалежності та взаємообумовленості процесів. Адаптація та стадії розвитку стресу.
6. Гармонізація взаємовідносин студента з викладачем.
7. Чому аналіз освітнього, соціального середовища, навчальної ситуації є умовою визначення стратегії й методики оптимальної адаптації до них.
8. Інтегративний характер адаптивного процесу в рамках навчальної, соціально-психологічної ситуації.

■ **РОЗВ'ЯЖІТЬ СИТУАЦІЇ**

Ситуація 1. Уявіть собі, що Ви приступили до проведення уроку, усі учні заспокоїлися, настала тиша, і раптом у класі хтось голосно засміявся. Коли Ви, не встигнувши нічого сказати, запитально та здивовано подивилися на

учня, який засміявся, він, дивлячися Вам прямо в очі, заявив: «Мені завжди смішно дивитися на вас, і хочеться сміятися, коли Ви починаєте вести заняття».

Дайте відповіді на питання

1. Чи залежать спеціально створені учнями конфліктні ситуації від якості навчальної діяльності на уроці, рівня її адаптивності?
2. На кого покладаєте провину за конфлікт: на учня, учителя, обох?
3. Назвіть можливі варіанти причин, які можуть зумовити подібну ситуацію. Означте можливі проблеми психологічної, соціальної дезадаптації в навчальній діяльності в межах заданої ситуації.
4. Сформуйте образ учня, який може собі дозволити таку модель поведінки, визначте причини, що інспірують створення конфліктних ситуацій?
5. Який учитель може спровокувати таку поведінку учня?
6. Окресліть найбільш типовий варіант реакції вчителя. Визначте чинники, від яких буде залежати Ваше рішення щодо виходу з конфліктної ситуації?
7. Як Ви ставитеся до наступних ситуативних емоційних реакцій типу:
 - «Ось тобі і на!»
 - «А що тобі смішно?»
 - «Ну, і заради бога!»
 - «Ти що, дурник?»
 - «Люблю веселих людей».
 - «Я радий (а), що створюю в тебе веселий настрій».

Розробіть алгоритми дій, що обумовлять вибір оптимального вирішення конфліктної ситуації.

Які характеристики адаптивної та соціально-рефлексійної компетентностей учителя допоможуть правильно зорієнтуватися в ситуації, знайти ефективне рішення.

2.2. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ЗМІСТУ І СТРУКТУРИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АДАПТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Адаптація є проблемою багатоаспектною, а відтак і міждисциплінарною. У дослідженнях зазначається, що вперше це поняття було введено в обіг у другій половині XIX століття німецьким фізіологом Г. Ауберт. Воно характеризує процес пристосування органів зору до впливу зовнішніх подразників шляхом підвищення або зниження порогу чутливості. Отож, спочатку воно трактувалось як пристосування (*від лат. adaptare – пристосовувати, adapto – пристосовую, adaptatio пристосування*). З часом термін почав отримувати інші трактування відповідно до сфери та предмета наукового інтересу. Термін «адаптація» розглядається на різних рівнях: від біологічного до соціального. Проблеми адаптації, зокрема, її змісту та структурної організації розглядають науковці різних галузей: філософії, соціології, педагогіки, психології, біології. Різні аспекти трактування адаптивних процесів визначили найбільш поширені її види: **фізіологічна адаптація, психофізіологічна, психічна та психологічна адаптація, соціально-психологічна адаптація, професійна та дидактична адаптація.**

Поняття «адаптація» розглядається в різних аспектах відповідно до особливостей тих наук, предметом дослідження яких є адаптація, адаптивні процеси.

Так, енциклопедичний словник з біології тлумачить термін у такий спосіб: «Адаптація являє собою сукупність морфологічних, поведінкових, популяційних та інших особливостей визначеного біологічного виду, які забезпечують можливість специфічного образу життя у визначених умовах зовнішнього середовища. Адаптацією називають також сам процес формування пристосувань організмів до умов їх існування».

Філософський словник трактує поняття як: «назву процесу, унаслідок якого певна система приводиться у відповідність до зовнішніх умов, що в них вона перебуває».

Український педагогічний словник пояснює адаптацію у професійному контексті: «Адаптація професійна – процес або результат процесу пристосування працівника у початковий період його роботи на певному підприємстві до особливостей робочого місця та організації праці на виробництві».

Порівняльний аналіз поданих визначень свідчить про те, що головним механізмом адаптивних процесів виступає процес взаємодії суб'єкта життя, діяльності з зовнішніми умовами, оточуючим середовищем (безвідносно до його виду, типу), гармонізація, урівноваження цих стосунків і визначає рівень адаптованості до нього.

Оскільки зовнішні умови, оточуюче середовище є складним і неоднорідним, то й адаптивні процеси є предметом спеціальних досліджень не лише

в межах конкретних наук, а й у багатогранних їх аспектах. Будь-який соціальний простір, діяльність вносять свої специфічні особливості у взаємовідносини з людиною, а значить і потребує створення адекватних умов, що забезпечуватимуть ефективність адаптації на певному періоді її перебігу у процесах навчання чи професійної діяльності, фахового зростання.

Означимо лише окремі наукові дослідження, які визначають своє, більш конкретизоване тлумачення поняття відповідно до предмета наукового інтересу:

- **у біології:** пристосування у процесі еволюції будови, функцій, поведінки організмів до певних умов існування; порушення та відновлення гармонії та взаємовідповідності організму і середовища; сукупність морфологічних, поведінкових, популяційних та інших особливостей визначеного біологічного виду, що забезпечує можливість специфічного способу життя у визначених умовах зовнішнього середовища; пристосування будови і функцій організму до умов існування і як самий процес вироблення пристосування (в фізіології та медицині процес звикання); «пристосування органа організму, особистості або групи до зміни умов»; процес пристосування організму до середовища, визначення відношення рівноваги (відносно гармонії), яке встановлюється між організмом і середовищем, результат пристосованого процесу, досягнення «мети», до якої «прагне організм»; індивідуально-психологічні характеристики людини; реакція окремих органів або систем на несприятливі умови діяльності; як перебудова різноманітних функцій або сфер людини: емоційно-вольової сфери, когнітивних властивостей особистості;
- **у соціології:** це стан, за якого потреби індивіда й вимоги середовища повністю гармонійно задоволені, процес, за результатами якого цей гармонійний стан досягається [І. Айзенк]; процес повної інтеграції особистості в соціальній системі, у ході якого відбувається її пристосування [4, с. 17]; форма захисного пристосування людини до соціальних вимог;
- **у психології:** пристосування живого організму до динамічних умов зовнішнього та внутрішнього середовища, яке спрямоване на збереження та підтримку гомеостазу; активність особистості у вигляді єдності акомодатії (засвоєння правил середовища й уподібнення їм) й асиміляції (перетворення середовища та уподібнення його до себе); вихід зі стресової ситуації; вплив стресу на психосоматичний і фізіологічний стани суб'єкта; творча, діяльнісна та соціальна активність особистості, рівень сформованості її мотиваційних, моральних і соціальних установок;
- **в педагогіці** це спрощення тексту для тих, хто починає вивчати якийсь навчальний предмет.

Ключовими поняттями у трактуванні сутності адаптивного процесу у біології є: пристосування, гармонізація взаємовідносин, звикання, визначення рівноваги; у соціології: пристосування, гармонізація потреб індивіда і середовища, інтеграція в соціальну систему; у психології: пристосування,

уподібнення, акомодация, асиміляція, активність; у педагогіці: пристосування, спрощення, звикання, акомодация, гармонізація.

Очевидно, така схожість ключових понять у трактуванні сутності адаптації можна пояснити тим, що:

- базові механізми адаптивних процесів є практично однотипними й означають формування взаємовідносин (суб'єкт-об'єктних чи суб'єкт-суб'єктних) між людиною й середовищем, до якого вона належить (біологічним, географічним, соціальним, освітнім). Для навчального процесу важливе розуміння адаптації як процесу активного входження в середовище, формування позиції його реального суб'єкта, свідомо й цілеспрямовано гармонізуючи процеси акомодативної (прийняття правил середовища) і асиміляції (перетворення середовища відповідно до власних потреб, пріоритетів розвитку);
- адаптивних процесів у «чистому вигляді» майже не існує, коли йдеться про освітню або її складову – навчальну види діяльності. Аналіз структури навчальної діяльності показує, що в її умовах актуалізуються процеси пристосування (стандарту, норми, правила, режим), гармонізація потреб (ринку праці, освітніх послуг, освітньої системи, особистісних особливостей, пріоритетів розвитку), інтеграція в систему (сформовану на основі інноваційних освітніх стандартів, наприклад, кредитно-модульну). Інтегрально в системі навчальної діяльності студента актуалізуються й гармонізуються фізіологічна, соціальна, психологічна й суто дидактична складники адаптації.

Так, Г. Балл стверджує: «Поняття адаптації застосовується під час аналізу діяльності, активності індивідів, розвитку особистості таким чином, як воно застосовується у біології й фізіології. Однак, поряд із загальними закономірностями адаптації, що виявляються на біологічному, психологічному й соціальному рівнях, необхідно враховувати особливості форм, яких вона набуває у процесах різних типів: в обміні речовин, поведінці живих організмів, людській діяльності – індивідуальній, груповій, суспільній» [9].

Ю. Олександровський розглядає адаптацію як діяльність цілісної саморегулювальної системи, що є відбитком синтезу інтегрованої активності багатьох підсистем: соціально-психологічних контактів, пошуку й переробки інформації, емоційного реагування, біоритму організму та ендокринно-гуморальної регуляції. Згідно з дослідженнями Ю. Олександровського, адаптація однієї з підсистем приводить до зміни активності всієї адаптаційної системи та утворює індивідуально-особистісний адаптаційний бар'єр [3]. Саме тому стосовно адаптивних процесів поділ на сфери наукового інтересу є достатньо умовним, оскільки, наприклад, досліджуючи адаптивні процеси в соціології, не можна не використовувати результати психологічних досліджень, у яких вивчаються проблеми особистості, її мотиваційної сфери, ціннісні орієнта-

ції, психічні функції та інше, без чого неможливо вивчати взаємовідносини особистості та оточуючого середовища.

Дослідження проблеми адаптації у процесі професійного становлення майбутнього вчителя потребує інтеграції напрацювань різних галузей наукових знань. Не можна визначити педагогічні умови реалізації адаптивних функцій навчання, якщо не враховувати біологічну, фізіологічну, соціально-психологічну сфери особистості.

На основі аналізу різних підходів до трактування сутності адаптації з позиції різних аспектів діяльності, які безпосередньо або опосередковано визначають ефективність навчання в системі професійної підготовки майбутнього вчителя, адаптивне навчання трактується як процес становлення продуктивних взаємовідносин між студентом та освітнім середовищем, у якому навчання виступає системотвірним компонентом з тенденцією переходу від суб'єкт-об'єктних (асиміляція), до суб'єкт-суб'єктних способів взаємодії (акомодація), які є базовими для реалізації адаптивної функції навчання, проектування індивідуальної (особистісно-орієнтованої) траєкторії професійного розвитку та саморозвитку студентів.

Закономірно, що за сучасних соціальних умов пріоритетного значення набуває системний підхід до адаптації, що більш повно характеризує це явище. Розглядаючи процес адаптації та його сутність з системної позиції, слід підкреслити необхідність вивчення цього поняття як «відкритої», динамічної системи, основною характеристикою якої є стан рухливої рівноваги, що зберігає відносну постійність і сталість структур, з одного боку, та обміну й руху всіх компонентів системи, з іншого. У широкому розумінні «система адаптації людини» включає поняття взаємозв'язку між людиною, її психікою, суспільною свідомістю, діяльністю, виробничими та економічними відносинами, географічним середовищем. Саме в комплексності рішень науковці вбачають ефективне розв'язання проблеми адаптації людини до навколишнього світу.

Відповідно до складності та поліфункціональності адаптивних процесів, що реалізуються в різних сферах життєдіяльності людини, виділяють різні види адаптації, зокрема: В. Ащепков – психологічну, соціальну, дидактичну, методичну, наукову, специфічну, виховну, біологічну, фізіологічну, економічну, побутову, політичну, правову, етнічну, кліматогеографічну; Г. Медведєв виділяє соціальну й професійну; О. Мороз – професійну, соціально-психологічну, соціальну, правову, суспільно-політичну, психофізіологічну, побутову, кліматогеографічну; Д. Ольшанський – соціальну, психологічну, біологічну і фізіологічну; Л. Єгорова – соціальну, професійну, соціально-психологічну; П. Кузнєцов – економічну, побутову, регулятивну, сексуальну, комунікативну, когнітивну, самореалізацію.

Досліджуються різні аспекти зазначених видів адаптації, які конкретизують об'єкт наукового пізнання, А. Алексеєва, М. Андреєва, Л. Мітіна, І. Муравов. О. Солодухова розглядають такі її види адаптації: адаптація

в незвичних умовах біологічного середовища; адаптація до соціальних відносин (соціальна адаптація), що розглядається як метод, спосіб соціалізації, розвиток особистості та її виховання, де соціалізація являє собою засвоєння індивідом досвіду спілкування, соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, процес активного відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, включення в соціальне середовище; адаптацію до діяльності (адаптація в грі, навчальна, трудова, професійна); адаптацію як процес включення особистості в соціальне середовище під час будь-якої діяльності, інтеграції з цим середовищем і самовизначення в ньому на основі найхарактерніших її особливостей; адаптацію як спосіб подолання критичних суперечностей між умовами середовища, які швидко змінилися, своєрідних вузлових точок діяльності й актуальним станом організму та психіки суб'єкта.

У психології також має місце поділ на види адаптації відповідно до активності людини як її головного суб'єкта. Психолог А. Абрумова визначила такі види адаптації: функціональна (зміна життєдіяльності організму як результат трансформації умов середовища сприяє зміні форм існування), корелятивна (приспособлення різних організмів або органів один до одного), пасивна (зміни в організмі без його участі), активна (зміни в діяльності організму за його участі), об'єктивна (зміни середовища під впливом особистості з метою пристосування) [1, с. 107–115].

Варто здійснити аналіз найбільш типових видів адаптації щоб визначити рівень і характер їх об'єктивації в структурі пристосування до навчання, соціального середовища, а також реалізації його адаптивної функції у процесі професійної підготовки педагога.

1. **Біологічна (фізіологічна) адаптація**, яка забезпечує нормальну життєдіяльність організму та його трудову активність [2, с. 20].

Н. Агаджанян зазначає, що фізіологічний аспект адаптації – це зміна усталеного динамічного стереотипу, формування нової системи умовно-рефлекторних зв'язків, пристосування до середовища, у якому існують нові бар'єри для студентів.

П. Анохін, Р. Баєвський, М. Василевський та ін. вважають, що первинною є біологічна адаптація. Вона забезпечує фізіологічне пристосування організму до змін середовища: температури, атмосферного тиску, світла тощо. Біологічна адаптивна діяльність організму спрямована на збереження цілісного функціонування й рівноваги з середовищем (гомеостазу). Завдяки процесу адаптації відбувається збереження гомеостазу у взаємодії із зовнішнім світом. Процес адаптації передбачає не лише оптимізацію функціонування організму, але й підтримку збалансованості в системі «організм-середовище». Кожного разу, коли в зовнішньому середовищі виникають зміни, вони змушують включати адаптивні функції організму, оскільки необхідною умовою збереження його повноцінного функціонування є відтворення та збереження рівноваги в системі

«організм-середовище». Адаптивний процес забезпечує формування гомеостатичного стану, який дає змогу утворити достатній рівень функціонування фізіологічних функцій і поведінкових реакцій. Оскільки організм і середовище перебувають у постійній динамічній взаємодії, їх співвідношення змінюються постійно. На відміну від тваринного світу, сутнісною характеристикою людського перебігу процесу адаптації є зміна психічного, психологічного та смислового функціонування людини.

На думку Н. Лукашевича та В. Солодкова, в основі біологічної адаптації людини відображена загальна для всіх живих організмів біологічна організація, яка пристосовується за наявності відповідних адаптаційних механізмів.

Спираючись на «гомеостатичну» концепцію, Ф. Березін наголошує, що процес адаптації реалізується кожного разу, коли в системі «організм-середовище» виникають сутнісні зміни й забезпечує відновлення гомеостазу, який дає змогу досягти максимальної ефективності фізіологічних функцій і поведінкових реакцій [11, с. 3]. У дослідженнях Ф. Березіна також встановлено, що люди молодшого віку більш адаптивні, ніж люди старшого покоління. Автор приходить до висновку, що, чим гнучкішою є нервово-психічна організація людини, чим вона молодша й має високорозвинену свідомість, тим легше проходить процес адаптації й легше переноситься стрес [11].

Аналізуючи сутність фізіологічної адаптації студентів у процесі організації навчальної діяльності, важливо звернути увагу на те, що студент виступає не просто об'єктом навчального процесу, свого роду «споживачем» благ, які йому пропонує навчальний заклад, а й суб'єктом, який значною мірою може забезпечувати самоадаптивність фізіологічного стану. Передусім це стосується:

- *уміння підтримувати організм у належному фізичному стані, який забезпечує адаптивність до умов, що постійно змінюються;*
 - *культивування здоров'я як однієї з найвищих не лише життєвих, а й професійних цінностей;*
 - *встановлення оптимального для себе режиму дня відповідно до біологічних ритмів, індивідуальних особливостей, умов професійного навчання та діяльності;*
 - *активність в облаштуванні власного життєвого, навчального простору (вдома, в університеті, у місті, де проживає студент).*
2. **Психологічна (психічна) адаптація** визначається як найбільш довершений, складний процес пристосування, який залежить від психічного розвитку людини.

За несприятливих умов цей вид адаптації може порушуватися і призводити до змін в інших адаптаційних рівнях [3, с. 23]. Психологічний аспект адаптації має відношення до функціонування особистості в соціумі відповідно до його норм і вимог, а також згідно з потребами, мотивами й інтересами самої особистості. На думку А. Петровського, адаптація – це перша фаза особистісного становлення індивіда, який входить у соціальну спільність. Цей підхід

ґрунтується на визнанні права індивіда бути особистістю, його потребою у персоналізації. У процесі адаптації відбувається привласнення індивідом соціальних норм і цінностей, освоєння соціально-типової поведінки; індивідуалізація, відкриття свого «Я», виявлення своїх нахилів і можливостей, особливостей характеру, тобто становлення людини як індивідуальності. Основним виявом психологічної адаптації вважається взаємодія особистості з оточенням та її діяльнісна активність. Вивчення процесів адаптації тісно пов'язане з уявленнями про емоційну напругу та стрес. Загальні закономірності процесу адаптації людини подано в роботах Г. Сельє. В основі концепції стресу він кладе поняття «загального адаптаційного синдрому», як сукупності неспецифічних адаптивних реакцій індивіда у відповідь на дії різноманітних стресорів. Особливу роль при цьому він відводить поняттю «адаптаційна енергія», яка розрізняється як енергія «поверхнева» і «глибинна». Якщо перша витрачається при безпосередній дії стресорів, то друга є резервом організму, за рахунок якого відновлюється «поверхнева» адаптаційна енергія. Г. Сельє виділив наступні стадії розвитку стресу, які залежать між собою і впливають на адаптаційні процеси, зокрема:

- *стадія тривоги (безпосередня реакція на вплив середовища);*
- *стадія резистентності (ефективна адаптація);*
- *стадія виснаження (порушення процесу адаптації) [15].*

Виникнення тривоги науковці (Ю. Александровский, Ф. Березин, Л. Китаєв-Смик, Т. Кокс) пов'язують зі збільшенням поведінкової активності, зміною характеру поведінки й включення механізмів інтрапсихічної адаптації людини. Тривога здатна не лише стимулювати активність, вона сприяє руйнуванню неадекватних поведінкових стереотипів. Згідно з даними, наведеними в науковій літературі, тривога має ознаку небезпеки, носить характер невизначеності. Реакції інтенсивної тривоги блокують формування адаптивної поведінки, дезінтегрують конструктивні реакції та призводять до загального негативного особистісного стану. Таким чином, тривога є основою будь-яких змін психічного стану й поведінки людини, яка знаходиться під дією стресору. Розкриваючи взаємозв'язок стресу та адаптації, Л. Китаєв-Смик визначає чотири основних субсиндроми: емоційно-поведінковий, вегетативний, когнітивний і соціальний. Значимість цієї концепції полягає в тому, що автором була здійснена спроба проаналізувати адаптацію з точки зору системно-організованого процесу людини й середовища. Загалом, згідно концепції стресу, усі реакції організму регулюються чинниками стресу й адаптаційним синдромом, що виникає як результат.

Стосовно системи професійної підготовки студента, високий рівень соціально-психологічної адаптивності визначається безконфліктністю педагогічного процесу, гармонізацією взаємовідносин студента з викладачем, між студентами, формуючи ситуацію взаєморозуміння, продуктивної взаємодії, наявність позитивного мікроклімату під час навчальної діяльності, що проду-

кує позитивні переживання, а також оптимальні можливості для успішного навчання, самореалізації в його контексті.

У структурі психологічної адаптації актуальність представляють такі її складові, як: особливості перебігу психічних процесів студента, ціннісні орієнтації студентів, індивідуально-типологічні особливості студентів, особливості системи взаємовідносин з викладачами, іншими студентами, групою, освітнє мікросередовище, мікроклімат під час проведення навчальних занять та ін.. Отож, тут також представлений аспект соціальної адаптації.

Згадані позиції мають безпосереднє відношення до організації навчального процесу у ЗВО, оскільки їх урахування (або неврахування) позначається не лише на ефективності навчання (а значить і професійної підготовки майбутнього вчителя), а й на його особистісному розвитку, характеристиках життєвого простору студента. Актуальність проблеми набуває особливої гостроти в ситуації переходу від традиційної (інформаційно-репродуктивної) системи організації навчального процесу до інноваційної (особистісно-орієнтованої), головна особливість якої полягає в домінуванні процесу професійного й особистісного самотворення. Некомфортні у психологічному аспекті умови освітньої діяльності студента призведуть до необхідності тотального пристосування до умов, визначених навчальним закладом або викладачем на своєму навчальному занятті. Процеси самоактуалізації, самореалізації, самотворення, у тому числі соціального, потребують освітньої ситуації, що продукує в студента почуття соціальної захищеності, внутрішнього комфорту, особистісної значущості, потреби в самореалізації та ін.

Важливо також акцентувати увагу на тому, що у психологічному аспекті студент також є не просто «споживачем» умов, які йому нав'язує ЗВО, конкретний викладач, а і їх співтворцем за рахунок:

- *ефективного розвитку особистісних якостей, необхідних для активної взаємодії з іншими суб'єктами навчального процесу, формування готовності до реалізації педагогічних функцій у майбутній професійній діяльності;*
- *формування активної позиції у процесі професійного розвитку загалом, навчальному процесі зокрема;*
- *самопізнання, самоаналізу, що обумовить адекватне сприйняття себе в контексті навчальної діяльності, соціального середовища, сприятиме визначенню пріоритетів свого розвитку;*
- *постійного аналізу, освітнього, соціального середовища, навчальної ситуації, визначаючи стратегії та методики оптимальної адаптації до них.*

3. **Соціальна адаптація** трактується як процес, який забезпечує організацію мікросоціальної взаємодії, формування адекватних міжособистісних стосунків, оптимальних для реалізації поставлених цілей.

І. Кон стверджує, що соціалізація є процесом засвоєння індивідом соціального досвіду, певної системи знань, норм, цінностей, що дають змогу йому функціонувати як повноправний член суспільства.

Ф. Березин, М. Жалдак, А. Карпухіна, В. Розов, І. Соколова, S. Parker], досліджуючи проблеми адаптації людини до постійних змін навколишнього середовища, доводять, що саме процес адаптації та його успішний перебіг визначає рівень можливостей людини щодо діяльності в системі взаємодії та міжособистісних взаємовідносин її суб'єктів, безпосередньо впливаючи на результативність спільної діяльності.

Пристосування особистості до змін навколишнього середовища пов'язані не лише із зовнішніми, але й із внутрішніми (психічними) змінами. На думку Н. Колизаєвої, «внутрішній» фактор адаптації впливає на процес пристосування в заданих умовах і визначає загальний стиль адаптивної поведінки. У дослідженні Н. Колизаєвої встановлено, що найбільш поширені характеристики адаптації не є універсальними, а універсального адаптивного типу взагалі не існує. Адаптивною можна вважати таку ситуацію, коли існує оптимальна взаємодія суб'єктів взаємодії існуючої ситуації, діяльності і особистісних характеристик, які дають змогу ефективно адаптуватись з «найменшими енергетичними витратами» [14].

Н. Колизаєва визначає параметри, за якими можна діагностувати рівень адаптованості людини до ситуації в структурі діяльності, а саме: тривожність, пов'язаний з нею емоційний дискомфорт, локус контролю, самооцінка, вольова й особистісна активність, психологічний захист [14]. В. Брудний, Н. Милославова до адаптивних особистісних характеристик відносять комунікативну лабільність, організованість, активність, навички особистісної рефлексії, сформованість комунікативної діяльності, поведінки й діяльності. Визначені характеристики формуються на різних стадіях адаптаційного процесу залежно від актуальності ситуації й успіху в діяльності.

Характеризуючи вплив соціального чинника на процес адаптації, вчені виділяють різні погляди на її сутність, функціональні особливості. Одні з них розуміють соціальну адаптацію як процес засвоєння індивідом соціальних норм поведінки та цінностей суспільства. Інші дослідники представляють адаптацію як процес поступового переходу суспільних норм та ідеалів в особистісні установки. Досить велика кількість робіт присвячена розумінню адаптації як звикання особистості до зовнішніх умов, а також перетворення як середовища, так і самих себе відповідно до суспільних і особистісних потреб.

Актуальність проблем соціальної адаптації визначається безпосереднім впливом якості освітнього середовища загалом, психологічного мікроклімату, що супроводжує процес навчання зокрема, на сам процес та його результативність. Зрозуміло, що так само важливою є й зворотна залежність: продуктивність навчальної діяльності визначною мірою детермінує якість освітнього середовища, психологічного мікроклімату. Окрім того, здатність учителя адаптуватись до різних умов навчального, і соціального середовища та адаптивні можливості навчання є професійно значущою компетенцією, оскільки постійна змінюваність умов педагогічної діяльності, їх пряма за-

лежність від суб'єктів діяльності (інтерактивність), є однією з базових ознак сучасної концепції освіти.

Прослідковується також пряма залежність між якістю середовища та психофізичним станом особистості суб'єкта діяльності (навчальної в тому числі).

Уміння адаптуватися за різних обставин характеризує процес становлення й розвитку особистості, її професійного зростання. У випадку ж її дезадаптації порушується не лише особистісно-професійний розвиток, а й знижуються психофізіологічні можливості організму, уможливаються розлади фізичного й психічного здоров'я.

Слід також враховувати той факт, що людина не лише пристосовується до середовища, але й активно перетворює його. Як відомо, між людиною й середовищем існують мінливі, взаємодоповнюючі стосунки. Можуть спостерігатися такі варіанти:

- *зміна людини за умови незмінюваності середовища (відрив від життєвих обставин);*
- *різноспрямовані зміни людини й середовища, що ускладнюють адаптацію (поглиблення суперечностей);*
- *незмінюваність людини в життєвих обставинах, що помітно змінюються (консерватизм);*
- *односпрямовані зміни людини й середовища (синхронізація розвитку та умов), що сприяють розвитку адаптивності як інтегрованої якості особистості;*
- *незмінюваність людини й середовища (стагнація).*

Здатність до формування та зміни соціального середовища є також значущою складовою професійної компетентності й особистісної адаптивності майбутнього вчителя, оскільки він є головним суб'єктом його творення у процесі організації навчальної діяльності учнів на уроці.

4. ***Професійно-педагогічна адаптація спрямована на формування загальних уявлень про характер вимог, які висуває майбутня професія до особистості та готовності студентів до успішного оволодіння обраною професійною діяльністю.***

Професійна адаптація, насамперед, позначає процес пристосування людини до професії. Зазвичай дослідження стосуються початкового етапу професійної діяльності людини, коли виникає потреба інтегруватися в нову професійну ситуацію, прийняти нові професійно та особистісно-означені вимоги з тим, щоб успішно почати свою трудову діяльність, забезпечуючи гармонізацію зовнішніх вимог і внутрішніх потреб, наявних уявлень про практику професійної діяльності.

За результатами аналізу позицій науковців, які досліджували проблему професійної адаптації в системі професійного становлення майбутнього спеціаліста (вчителя), було виділено її системотвірні компоненти.

Так, В. Земцова трактує сутність соціально-професійної адаптації як процес поступового пристосування в період навчання у виші до професії та підготовки до входження у відповідну соціально-професійну групу.

Н. Кисільов визначає «соціально-професійну адаптацію студентів педагогічних спеціальностей» як процес освоєння студентом соціальної ролі вчителя, майбутньої професійної педагогічної діяльності, успішне входження в соціально-професійний педагогічний простір, освоєння умов майбутньої конкретної трудової діяльності.

Д. Лопарева під професійною адаптацією студентів у вищому навчальному закладі розуміє поетапний процес їх входження в нове для них соціальне та професійне середовище, під час якого успішно відбувається формування й розвиток професійних знань, умінь і навичок, професійно – важливих особистісних якостей, професійного самовизначення, підготовка до виходу на ринок праці у процесі освоєння професійної діяльності.

Б. Німаєв трактує професійну адаптацію як інтегративну єдність різних сторін розвитку професійних здібностей у процесі професійно–педагогічної діяльності в різні періоди професійного становлення: вишівського, післядипломного.

М. Шик визначає сутність професійної адаптації як «циклічний процес змін у психіці особистості студента, спрямований на його пристосування до реальних умов професійної діяльності, результатом якого є стійке бажання виконувати її функції, знання способів її організації, комплекс педагогічних умінь і навичок і сформована здатність до адекватної самооцінки особистісних та професійних якостей».

Як зазначає А. Маркова, обґрунтований поділ професійного шляху на відрізки, у тому числі виокремлення в ньому періоду адаптації, «може надати педагогу орієнтири у проектуванні власного професійного зростання, а експерту – більш точні підстави в оцінюванні його праці».

На основі аналізу та узагальнення поданих вище визначень, можна сформувати комплекс найбільш типових характеристик професійної, соціальної адаптації у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя, які необхідно трансформувати на систему організації освітньої діяльності студента.

Таким чином, соціально-професійна адаптація передбачає:

- *формування особистості вчителя, здатного ефективно виконувати відповідну соціальну роль;*
- *здатність до інтеграції у відповідний соціально-професійний, освітній простір;*
- *комплекс необхідних знань, умінь (професійних компетенцій) необхідних для успішної самореалізації в майбутній професії;*
- *забезпечення цілеспрямованого поетапного, безперервного нарощування професіоналізму, починаючи з періоду навчання у ЗВО;*
- *формування мотиваційної основи майбутньої професійної діяльності;*

- забезпечення інтегративної єдності усіх складових системи професійної підготовки майбутнього вчителя на особистісно-орієнтованій основі.
5. **Навчальна (дидактична) адаптація.** Дидактична адаптація максимально пов'язана з професійною за умови, якщо студент, навчаючись у ЗВО, постійно проектує себе на майбутню професію, сприймаючи навчання як головну умову формування професійних компетенцій, необхідних для того, щоб бути успішним у майбутній професійній діяльності.

Г. Левківська, В. Сорочинська, В. Штифурак відзначають, що «профориєнтація є першим етапом адаптації, де важливу роль відіграє позитивна установка на професію». Вивчення комплексу навчальних предметів опанування визначеним обсягом знань, умінь і навичок під час навчання у вищому закладі освіти є частиною професійної адаптації.

В. Чайка вважає, що соціально-психологічна адаптація безпосередньо визначається дидактичними умовами, тобто умовами організації навчальної діяльності: «стан соціально-психологічної адаптованості передбачає самостійне та продуктивне виконання навчальної діяльності, відповідність ролевим очікуванням, що висуваються групою, і вимогами, які висуваються навчальною діяльністю».

Вирізняють таку різновидність адаптації як дидактична, яка досліджується на всіх етапах навчальної діяльності людини, починаючи від раннього дитинства, закінчуючи післядипломною освітою, яка реалізується впродовж життя людини. Як показують результати досліджень, на кожному етапі навчання адаптаційні процеси, попри спільності базових позицій, мають свою специфіку й орієнтуються не лише на завдання навчальної діяльності відповідного періоду, а й на вікові та індивідуальні особливості людини. Найбільш типовою вважається позиція, що навчальна адаптація у структурі фахової підготовки спеціаліста забезпечує поступове введення студента до сфери професійної освіти, зокрема, сприяє розумінню специфіки системи навчання ЗВО (підготовки до нових форм і методів роботи у вищій школі навчальному закладі, вироблення навичок самостійності в навчальній і науковій діяльності).

Дидактична адаптація також трактується як пристосування студентів до нової для них системи навчання. Пристосування може відбуватися як відносно швидко, так і відносно повільно. Оперативна адаптація залежить, по-перше, від тісного зв'язку методів навчання між середньою школою та вузом, по-друге, від самостійності та творчого мислення, які вже стали самостійними рисами особистості, втретє, від повної зорієнтованості в професії й стійкого бажання оволодіти програмою вузу.

О. Плотнікова розуміє дидактичну адаптацію як структурний елемент більш широкої соціальної адаптації. На її думку це «...складний динамічний процес входження студента в соціально-дидактичну взаємодію з викладачем шляхом опанування ним нових форм, засобів і методів навчання, усвідомлення особливостей характеру і змісту організації навчального процесу у вузі».

Дослідники Є. Ільїн, О. Кокун, В. Петренко, розглядаючи загальний зміст процесу адаптації студентів до навчання в умовах ЗВО, виділяють три основні складові: соціально-психологічну, що віддзеркалює зміну соціальної ролі як учня, так і студента як майбутнього вчителя, коригування його потреб та системи цінностей, необхідність гнучкої регуляції професійно значимої поведінки, засвоєння норм і традицій інноваційної діяльності, що складаються в сучасній школі й у ЗВО; дидактико-психологічну як перебудову професійно спрямованого мислення й мови студентів, розвиток когнітивних функцій, уваги, пам'яті, формування професійної особистості; діяльнісну – пристосування до нових навантажень, фахово-напруженої навчальної праці, максимально наближеної до ситуацій квазіпрофесійної діяльності. Серед загальних важливих чинників адаптації студентів до умов навчання професії, що позитивно позначаються на їх діяльності та навчальній успішності науковці виділяють: рівень мотивації до навчання, рівень фізичного розвитку й обсяг занять фізичною культурою і спортом, здатність до саморегуляції, саморегуляції навчальної діяльності, оптимізм, навчальну винахідливість, наступність форм навчання. Негативно на навчальній діяльності й успішності студентів позначаються конфліктність, рівень травматичного стресу, незадоволеність навчанням і надмірна самовпевненість.

Автор соціально-когнітивної теорії особистості А. Бандура зосередив свою увагу саме на дослідженні механізмів двостороннього впливу оточення, поведінки й особистісних чинників. На думку автора, активне ігрове начало людини, її здатність розвиватись формує не лише внутрішній рух, але й зміну ставлення людини до навколишнього оточення та її життя. Як зазначає А. Бандура, Поведінка формує зовнішнє оточення... У більшій мірі оточення виключно потенційне й актуалізується в цілеспрямованих діях. Лекції не вплинуть на студентів, якщо вони не будуть на них присутні, книжки не будуть зрозумілі, якщо не будуть прочитані... Подібно до цього й особистісні детермінанти є тільки потенційними, які не проявляють себе, якщо їх не реалізувати. Люди, котрі зі знанням діла говорять про ситуацію, можуть вплинути на її хід, якщо будуть говорити, а не мовчати, навіть якщо вони мають дар впливу. Тобто, поведінка частково визначає, які з багатьох потенційних впливів оточення будуть рухатись і які форми будуть мати; впливи оточення, у свою чергу, частково визначають, які сценарії поведінки будуть розвиватись й актуалізовуватись. У цьому процесі двобічного впливу змінюється як оточення, так і поведінка, котру воно регулює.

Особливе місце А. Бандура відводить когнітивним процесам: за допомогою навчання, під впливом спостереження за іншими, або на основі прикладів відбувається індивідуальне засвоєння моделей соціально-очікуваної поведінки. Важливе місце в соціально-когнітивних теоріях посідають поняття «саморегуляція», «самоконтроль» і «самоефективність».

Виходячи з виділених ним стратегій моделювання реальності, А. Бандура розглядає «самоефективність» особистості як усвідомлену здатність людини адаптуватися в специфічних і складних ситуаціях, можливість впливати на свою діяльність, а також на функціонування особистості в цілому. На думку дослідника, висока ефективність діяльності (навчальної в тому числі), пов'язана з переживанням успіху, призводить до позитивних результатів і сприяє зростанню самоповаги особистості. Навпаки, низька ефективність, яка пов'язана з очікуванням невдач, пасивних результатів, планує дії у бік поразки, сприяє зниженню самоповаги.

В. Чайка зазначає, що у процесі адаптації до навчання у вищій школі студенти виявляють різні типи поведінки: конструктивний, агресивний і пасивний. Так, студенти з конструктивною поведінкою адаптуються до нових умов, реалізуючи свій потенціал розвитку. Більшість студентів в адаптаційний період, на думку автора, дотримується агресивного або пасивного типу поведінки, для якого характерним є неприйняття існуючих норм і цінностей вищого закладу освіти, його технології навчання, соціального оточення і, як наслідок, активної ворожості до них, то для пасивного типу властива байдужість до себе, оточуючих, навчального процесу, пригніченість, розчарування, прогресуюча невіра в себе, оточуючих, навчальні можливості освітнього закладу.

Аналізуючи сутність різних типів адаптивних процесів, зрозуміло, не дивлячись на те, що вони різні за своїм змістовим спрямуванням, у них є багато спільних точок дотику, особливо високою є взаємозалежність між ними. Вивчаючи адаптацію молодих учителів, О. Мороз зазначає, що процес адаптації – не пасивне пристосування до колективу, а творчий комунікативний процес. У процесі соціальної взаємодії люди зустрічаються з труднощами і, пристосовуючись один до одного, виробляють нові способи взаємодії з соціальним середовищем. Соціальна адаптація, за О. Морозом, включає дві взаємопов'язані сторони:

- *адаптацію до певного виду діяльності (предметну адаптацію);*
- *адаптацію до нового колективу (соціальну адаптацію).*

Тобто, науковець трактує діяльнісну (предметну) складову як частину соціальної адаптації. Інтегративний характер адаптивного процесу можна прослідкувати, аналізуючи ситуацію адаптації до навчання (О. Мороз):

- **навчальна ситуація**, яка вимагає оволодіння новими способами учіння задля підвищення *самоефективності*;
- **соціально-психологічна ситуація**, що вимагає розвитку комунікативних компетенцій, рефлексійності, формування відповідності щодо певних вимог і умов діяльності, рольового моделювання задля підвищення адаптивної активності;
- **особистісна ситуація**, як процес переживання трансформації особистісного існування, що вимагає поглиблення й розвитку креативної активності тощо.

Тому умовна диференціація на види адаптивних процесів дає змогу більш глибоко зрозуміти сутність кожного, закономірності його функціонування, а також варіанти об'єктивації в освітній діяльності, характер залежності ефективності навчання від особливостей їх перебігу.

Можна також визначити зовнішні чинники, які впливають на перебіг адаптивних процесів, якщо вони розгортатися в умовах особистісно-орієнтованої освіти, в основі якої – взаємодія студента та викладача як учасників навчальної діяльності. За логікою, адаптивні процеси мають двобічний характер, який набуває особливої значущості в умовах особистісно-орієнтованої (інтерактивної) навчальної діяльності. За умов інформаційно-репродуктивної системи освіти адаптація носить майже однобічний характер і стосується студента, який має підлаштуватися до умов навчання, а реально – вимог, які йому безальтернативно пропонує (нав'язує) викладач.

Якщо навчання трактується як взаємодія досвідів того, хто вчить, та того, хто вчиться, то викладач, насамперед, має враховувати особливості студентів, з якими організовується навчальна діяльність, рівень їх актуального розвитку, інтелектуальних можливостей, пізнавального інтересу, рівень сформованості навчальної діяльності (уміння вчитися), здатність до аналітико-рефлексійної діяльності та інше. Урахування індивідуально-типологічних особливостей студентів є також формою адаптації викладача до суб'єкта навчальної взаємодії, а значить і до реальних умов навчальної діяльності.

■ **ЗОВНІШНІ ЧИННИКИ АДАПТИВНИХ ПРОЦЕСІВ СТУДЕНТА В СТРУКТУРІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Ми позначили чинники, які, на нашу думку, є об'єктивними й передбачають їх урахування безвідносно до індивідуальних особливостей викладача, тобто вимог, які він диктує на занятті відповідно до своїх уявлень про ефективне навчання. Тоді адаптивні процеси будуть набувати ознак акомодативності, тобто врахування особливостей навчальної ситуації зі збереженням власної позиції, сформованої на основі «Я-концепції».

Більш глибоко зрозуміти сутність навчальної (дидактичної) адаптації, а також визначити умови її оптимізації в контексті професійної підготовки майбутнього вчителя дає змогу для з'ясування її структурної організації.

Важливо розуміти, що навчальну адаптацію (як і будь-яку іншу) не можна розглядати як відносно автономний самодостатній процес, оскільки в ньому повною мірою інтегровані всі складові цілісного адаптивного процесу, які детермінують хід та успішність перебігу навчальної адаптації. Водночас, структурування адаптивного процесу в навчанні уможливорює виділення домінант, урахування яких допоможе оптимізувати адаптивні процеси не лише у навчанні, а й в інших його видах, особливо тих, що визначають якість соціального, життєвого простору студента. В основу запропонованої В. Се-

миченко концепції системного розгляду процесу адаптації покладено ідею про те, що то є складне явище, яке має певну структуру. Наведемо найбільш узагальнений перелік цих підсистем:

1. **Підсистема енергетична**, яка відображає ресурсні можливості організму, їх спроможність забезпечити функціонування основних систем організму в умовах підвищення енерговитрат. Психологічними еквівалентами, що відображають тенденції адаптування на цьому рівні, можуть бути самооцінка співвідношення самопочуття, активності, настрою та стан нервово-психічного напруження.
2. **Підсистема середовища**, яка відображає відносини людини та тих зовнішньо-предметних умов, що її оточують. Зміна умов може бути повною або частковою. Показниками адаптації, що відбувається на середовищному рівні, можуть бути відповіді на прямі запитання (задоволеність чи незадоволеність відповідними аспектами життя) або опосередковані (упевненість, що відповідний вибір був би знову зроблений).
3. **Підсистема діяльнісна** відображає здатність людини виконувати дії, що складають зміст відповідної діяльності. По-перше, це передбачає засвоєння нових дій: по-друге, подолання вже напрацьованих навичок, які в нових умовах є недоцільними; по-третє, часові витрати на виконання цих дій. Показниками адаптації до діяльності можуть бути: наявність уникнення труднощів і помилок у виконанні основних видів діяльності, доцільний розподіл навантаження протягом доби, тижня.
4. **Підсистема соціальна** відображає входження людини в нове соціальне середовище. Соціальний аспект адаптації характеризується, з одного боку, ступенем прийняття людиною норм і правил життя в новій соціальній спільноті, а з іншого ступенем прийняття цієї людини соціальним оточенням. Показники, що відображають тенденції соціальної адаптації: задоволення людини групою, до складу якої вона входить, співпадіння індивідуальних і соціальних цінностей, соціально сприятлива позиція.
5. **Підсистема особистісна** відображає той загальний результат адаптації, коли людина відчуває психологічний комфорт від ситуації свого життя, приймає її як конструктивно значущу, що відкриває подальші перспективи розвитку. Показниками особистісного рівня адаптації можуть бути: а) зниження особистісного рівня тривожності; б) відсутність бажання змінити життєву ситуацію; в) домінування позитивних емоцій (оптимістична гіпотеза); г) упевненість у собі, у власних силах, у здатності вирішити проблеми свого життя; д) стійка адекватна самооцінка.

У системі професійної підготовки фахівця найбільшою мірою актуалізуються такі підсистеми, як діяльнісна й особистісна, оскільки інші підсистеми будуть визначальною мірою залежати від продуктивності головного виду діяльності (у нашому випадку освітньої), рівня реалізації особистості в ній. Саме залежно від цього й буде сприйматися освітнє середовище як сприят-

ливе або несприятливе для професійного становлення майбутнього фахівця. До прикладу, загальновідомим є високий рівень кореляції між ефективністю діяльності та ресурсними можливостями організму, тобто, якщо студент захоплено виконує якусь навчальну роботу, передбачаючи відчуття успіху, а значить і задоволення його результатами, він здатний довго зосереджувати увагу на предметі навчального інтересу, мобілізувати себе на важку та довготривалу роботу, яка в той же час ще й супроводжується позитивними емоціями (зацікавлення, захоплення). Підсистеми, що відповідають за якість середовища, у якому працює студент, безпосередньо залежать від продуктивності діяльності (навчання як головного виду діяльності студента). Зокрема, якщо йдеться про психологічний мікроклімат в академічній групі, то він є продуктом взаємодії суб'єктів діяльності на рівнях «студент-викладач», «студент-студент». Ефективна організація діяльності визначає чіткий розподіл і програмування функцій учасників навчальної діяльності, комплекс домінуювальних цінностей, а значить і узгоджену взаємодію у процесі виконання спільних навчальних завдань. Такий рівень діяльності неодмінно супроводжується взаєморозумінням, взаємопідтримкою, вибором адекватних форм комунікації, і, нарешті, – відчуттям спільного успіху та своєї причетності до нього. На основі виділення базових характеристик адаптивних процесів, зокрема тих, що найбільшою мірою визначають ефективність навчальної діяльності студентів, зроблено спробу структурувати реалізацію адаптивної функції навчання в статичному розтині.



■ **ДИДАКТИЧНО-СХЕМАТИЧНЕ ПРЕДСТАВЛЕННЯ МОДЕЛІ АДАПТИВНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ «ВИКЛАДАЧ-СТУДЕНТ»**

ВИКЛАДАЧ (характеристики, що визначають здатність до інтерактивної взаємодії як основи реалізації адаптивних функцій навчання)

- фахова компетентність;
- мотивація на досягнення
- професійного успіху;
- інноваційний рівень професійної діяльності;
- сприйняття студента як особистості, суб'єкта взаємодії;
- здатність забезпечувати професійну орієнтованість навчання;
- здатність до продуктивного самоаналізу

Наявність власної «Я-концепції»
в професійній діяльності

Особистісні якості, необхідні для міжособистісної взаємодії,
формування продуктивного освітнього середовища

Навчання як інтерактивна діяльність, спрямована на
вирішення професійно значущих навчальних задач,
реалізацію адаптивних функцій

Особистісні якості, необхідні для продуктивної
взаємодії в навчанні, квазіпрофесійній діяльності

Наявність власної «Я-концепції»
в процесі професійного становлення

СТУДЕНТ

(характеристики, що визначають здатність до інтерактивної взаємодії як основи адаптивного навчання)

- спрямованість на майбутній професійний успіх;
- вміння ставити навчальну мету, адекватну своїм можливостям;
- аналітико-рефлексійна діяльність;
- творчий потенціал;
- самодисциплінованість, здатність до самоорганізації;
- проектування індивідуальної, особистісно орієнтованої траєкторії професійного розвитку.

Системотвірним компонентом моделі виступає базова мета навчальної діяльності, яка спроектована в контексті особистісно-орієнтованої професійної освіти, тому це має бути рівень інтерактивної навчальної діяльності, в основі якої – суб'єкт-суб'єктна взаємодія її учасників (викладача та студента), спрямована на вирішення професійно значущих навчальних задач. Зрозуміло, що реалізація цієї мети має проектуватися як зустрічний рух викладача та студента (у моделі позначено певне домінування викладача (стрілка зверху), оскільки у структурі навчального процесу він виступає в ролі організатора.

Тобто, апріорі слід розуміти, що адаптивний процес буде ефективним, якщо стосуватиметься не лише студента, а й викладача, який має також максимально враховувати не лише особливості навчальних задач, які потрібно вирішити, а й особливості навчальної, соціальної ситуації, суб'єктів взаємодії.

Аналіз літературних джерел, присвячених проблемам адаптивних процесів в умовах переходу на стандарти інноваційної професійної освіти, дає змогу виділити професійні й особистісні характеристики викладача, без яких інтерактивна навчальна діяльність неможлива, а значить і реалізація адаптивних функцій навчання буде низькою. Так, лише високий професіоналізм, фахова компетентність викладача уможлиблює формування навчальної діяльності на діалогічній основі, тобто, ураховуючи позиції студентів, організацію навчання як спільно узгодженого поступу на шляху до реалізації мети адаптивного навчання. Саме тому викладач має виявляти високу професійну мотивацію, з орієнтацією на професійний успіх, який визначається не лише як особистісний, а й успіх кожного учасника навчальної взаємодії. За поданими характеристиками викладачам такого рівня характерна інноваційна спрямованість, пошук найбільш ефективних моделей, технологій, форм і методів організації навчання. Головним механізмом особистісно-орієнтованого навчання є взаємодія досвідів того, хто вчить, та того, хто вчиться, реалізація якого можлива лише тоді, коли викладач сприймає студента як особистість, значущого суб'єкта взаємодії. Навчання в системі професійної освіти закономірно має бути професійно орієнтованим, оскільки, якщо студент не усвідомлює професійної значущості виконання навчального завдання, воно сприймається як самоцінність, а не чинник професійного становлення. Характерною ознакою інтерактивного, діалогового навчання є оптимальність співвідношення управління й самоуправління у структурі процесу навчання, яка актуалізує у спільній навчальній діяльності студента й викладача такі процеси, як самоаналіз, самооцінювання, саморозвиток, самореалізація й як інтегральний результат – високий рівень адаптивності.

Аналогічними є процеси, які проектують зустрічний рух студента й вони є адекватними умовам, котрі створює на навчальному занятті викладач, у відповідний спосіб адаптуючись до них. Так, спрямованість на майбутній професійний успіх студента характеристика, яка постійно формується, видозмінюється, оскільки залежить як від особистісних установок, так і від

конкретних зовнішніх умов, за наявності яких функціонує навчальний процес. Суб'єктність позиції студента визначається також умінням ставити навчальну мету, адекватну своїм можливостям, і проектувати свою траєкторію її досягнення відповідно до можливостей, конкретних навчальних компетенцій з теми навчального заняття, які значною мірою визначає інтелектуальна мобільність, творчий потенціал. Аналітико-рефлексійна діяльність неодмінно має супроводжувати навчальний процес студента, оскільки вона «відповідає» за формування продуктивної особистісно-означеної, індивідуальної технології та стилю навчальної діяльності: результати аналізу є умовою цілеспрямованого вдосконалення будь-якого процесу (у тому числі навчального, професійного становлення загалом). Зрозуміло, що за таких обставин актуалізуються процеси самоуправління, зокрема, здатність до самоорганізації, самодисциплінованості, оскільки за таких умов студент відчуває себе суб'єктом навчальної взаємодії, який не лише адаптується до зовнішніх умов діяльності, а й проектує індивідуальну траєкторію власного професійного розвитку.

Реалізації головної мети – формування навчання як інтерактивної діяльності на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, спрямованої на вирішення професійно значущих навчальних задач, сприяє актуалізація таких чинників навчання, як наявність і розвиток власної Я-концепції у процесі професійного становлення, а також особистісних якостей, необхідних для продуктивної взаємодії в навчанні, майбутній професійній діяльності.

Виходячи з того, що схема відображає сутність і структуру навчального процесу як суб'єкт-суб'єктну взаємодію його учасників, який здійснюється на основі реалізації принципів особистісної орієнтованості та є засобом безумовної реалізації адаптивної функції у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя, значущий сегмент структури відповідає за соціальну складову адаптації, формування сприятливого соціального середовища, оптимального для міжособистісної взаємодії учасників педагогічного процесу.

Подану модель легко адаптувати до будь-якої соціальної діяльності групи, колективу що формується на інтерактивній основі як взаємодія особистостей. За такою логікою формується здатність учителя до продуктивного розв'язування соціальних проблем у межах освітньої діяльності, формування продуктивних взаємовідносин членів учнівського, педагогічного колективів, формування сприятливого соціального середовища, підготовки школяра до ефективної соціальної діяльності та ін. Головне – програмувати зустрічний рух учасників взаємодії, орієнтуючись на особливості діяльності, особистісні характеристики іншої сторони, узгоджуючи їх зі своїми позиціями, принципами, ustalеними алгоритмами діяльності. За таких умов міжособистісна взаємодія буде конструктивною, сприятиме загальній ефективності спільної, соціально значущої діяльності.

2.3. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ АДАПТИВНОСТІ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ, ФОРМУВАННЯ ЙОГО ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Адаптивні процеси у структурі професійної підготовки майбутнього вчителя набувають особливої актуальності, оскільки йдеться про підготовку студента до організації навчально-виховного процесу в школі. Навчальний процес у ЗВО особистісно-фахового спрямування має ту особливість, що він є не лише основою професійного становлення майбутнього вчителя, а й основною метою професійної підготовки вчителя одночасно. Як зазначає академік В. Бондар, ...важливим є не стільки цільовий, тобто планований результат навчання, скільки побічний – досвід проектування, організації й управління учбовою діяльністю. До речі, ця вимога стосується вивчення всіх дисциплін навчального плану, і, у першу чергу, професійно-орієнтованих. Діяльнісний підхід до реалізації експериментального змісту підготовки фахівців вимагає вміння студентів традиційну функцію заучувати перетворити в науціння, організоване на базі конкретної професійно доцільної справи. Завдання «вчити вчитися» має підмінитися завданням «вчити професійно працювати». У такий спосіб автор підкреслює, що концепція, система, структура, технологія організації навчального процесу для майбутніх учителів є не лише професійно значущими, а й спрямованими на формування професійної діяльності у перспективі, розвиток професійної майстерності вчителя. Можна проаналізувати адаптивний потенціал навчальної діяльності, взявши за основу його структурну організацію з наповненням її відповідним змістом, а також виділити у цьому процесі сегмент, який відповідає за соціальну адаптацію (самоадаптацію), формування соціальної компетентності, а також соціально-рефлексійної компетентності в її контексті.

Можна послуговатися варіантом структурування навчальної діяльності, розробленим В. Бондарем, оскільки в ній позиціонується сегмент, що вимагає від учителя врахування особливостей дитини як об'єкта та суб'єкта навчальної діяльності, його психофізичних особливостей, від яких значною мірою залежить не лише ефективність навчальної діяльності, а й її психічне та фізичне здоров'я. Організація навчальної діяльності структурується лінійно: **Мета та мотивація діяльності → Предмет діяльності (дитина) → Анатомо-фізіологічні, біологічні та психологічні особливості функціонування дитячого організму і психіки → Зміст діяльності → Технологія діяльності → Продукт (результати) діяльності.**

Максимальне врахування особливостей навчальної діяльності дитини обумовлює підхід як до вибору змісту навчання, форм, методів, прийомів його організації (процедури, дії, операції), так і контролю та оцінювання її результативності (продукти навчальної діяльності). Цінність зазначеного підходу полягає ще й у тому, що в такий спосіб формується позиція учня як суб'єкта

навчальної діяльності: дитиноцентрична концепція навчання забезпечує його природовідповідність, а значить і готовність до ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії в її контексті. Таке структурування навчальної діяльності в системі професійної освіти студента (майбутнього вчителя) також апіорі налаштовує його на адаптацію:

- *до реальної професійної діяльності (забезпечує професійну орієнтованість навчання безвідносно до змістових особливостей дисципліни: професіоналізує навчання передусім технологія його організації);*
- *до особливостей інноваційного рівня організації навчальної діяльності, оскільки врахування психофізіологічних особливостей дитини є необхідною умовою забезпечення не лише ефективності навчання, а й комфортності самопочуття, психологічної безпеки освітнього середовища;*
- *до освітнього, соціального середовища як контенту навчальної діяльності, що забезпечує інтеграцію освітнього, професійного, життєвого аспектів, сприятливий психологічний мікроклімат, позитивний емоційний фон освітньої діяльності, а значить і свободу самореалізації студента у його контексті.*

І що є найголовнішим у процесі організації навчальної діяльності, яка здійснюється на особистісно-орієнтованій основі, у сприятливому соціально орієнтованому освітньому середовищі, у студентів закладаються відповідні технологічні стереотипи, які вони самі неодмінно творчо реалізують в організації навчально-виховної діяльності школярів під час педагогічної практики, у майбутній професійній діяльності.

Для розуміння адаптивного потенціалу парних і малогрупових форм навчальної діяльності студентів важливим є трактування їхньої сутності як суб'єкт-суб'єктної взаємодії її учасників, її соціального контексту, а значить і взаємодії процесів викладання й учіння, навчальної та учбової діяльності як складових адаптивного навчання.

За концепцією В. Бондаря, навчальна й учбова діяльність трактується як «синхронна взаємодія протилежностей, якими є два види діяльності, що здатні інтегруватися в одну – навчально-учбову», які можна розрізняти за наступними ознаками:

- *за їхньою нероздільністю, взаємопроникненням, коли навчання функціонує як процес із відповідною структурою й реалізується засобами організованої та керованої викладачем учбової діяльності (традиційне навчання, за якого студенти легко до нього адаптуються);*
- *за співвідношенням тріади «мета, засіб, результат», за якої навчання є метою, учбова діяльність – засобом її досягнення, а продуктом (результатом) учбової діяльності, організованої у структурі процесу навчання, є способи дій, окремі операції, процедури, механізми побудови й розв'язування задач різного предметного змісту;*

- *за технологією організації діяльності, коли учбова діяльність не зводилася до передачі знань у готовому вигляді, не дублювала й не підміняла навчальну діяльність, не зливалася з нею, втрачаючи свої ознаки, а організовувалася і регулювалася у структурі процесу навчання із прихованими, а не явними взаємопереходами цілі в мету, мети в об'єкт, об'єкта в засіб, а засобу діяльності у продукт (результат) діяльності. За цього акцент робився не на запам'ятовуванні інформації, а на процесах її набування, формування досвіду проектування та здійснення пошуку результату» [12].*

Аналіз поданих ознак навчальної діяльності свідчить про те, що їх можна класифікувати як системотвірні й за ними можна проаналізувати сутність двох моделей організації навчальної діяльності: традиційну (предметно-знаннєву, інформаційно-репродуктивну) та інноваційну (компетентнісну, особистісно-орієнтовану).

Принципова відмінність передусім стосується характеру взаємодії в рамках цих видів діяльності: за традиційної схеми освітня практично синхронізується й реалізуються за схемою, запропонованою викладачем (однаковою для всіх безвідносно до рівня та особливостей діяльності кожного). За таких умов адаптивні процеси студента відбуваються як пристосування до наперед визначеної технології навчальної роботи, її стилю та режиму й аналітико-рефлексійні процеси майже не актуалізуються.

Зрозуміло, що учень не може реалізувати свої потенційні можливості інтелектуального, професійного, соціального розвитку, оскільки він фактично є виконавцем завдань викладача, не обираючи рівня, технології та способу його реалізації (орієнтуючись на власні здібності та пріоритети). Тому адаптивні процеси реалізуються як процес акомодатії – тотальне пристосування, що неодмінно призводить до пригнічення індивідуальності, гальмує процеси особистісно-професійної самоактуалізації, саморозвитку, самоефективності.

Інноваційний рівень професійної освіти фактично обумовлює формування ситуації, коли викладач задає загальні стандарти діяльності, орієнтуючись на конкретні навчальні цілі, у межах яких кожен студент має можливість самостійно для себе визначити логіку виконання навчального завдання, методи освітньої діяльності, які для нього будуть оптимальними, оскільки враховують індивідуальні характеристики, а значить і можливості кожного студента. Навчальна діяльність проектується викладачем як освітнє середовище, сприятливе для реалізації індивідуальних траєкторій досягнення освітньої мети кожним студентом. Адаптація набуває ознак асиміляційних процесів, стосується формування особистісно-детермінованої позиції у визначеній ситуації, передбачає вибір оптимальної для себе моделі квазіпрофесійної діяльності й адекватної їй поведінки. У цьому контексті соціальна рефлексія буде виконувати функції самоаналізу студента не лише за критеріями суто ефективності навчальної діяльності, а й особистісної самореалізації, сприй-

няття й оцінювання діяльності іншими, здатність до створення ситуації успіху, що набуває ознак соціальної компетентності в тому числі.

Оскільки актуальність проблем формування адаптивної та соціально-рефлексійної компетентностей детермінується умовами переходу від класичної, інформаційно-репродуктивної системи професійної освіти до компетентнісної, важливо трактувати адаптивний потенціал навчання з орієнтацією на інноваційну освітню формулу.

У зв'язку з цим важливо порівняти дві діаметрально протилежні моделі навчання як за цільовим спрямуванням, так і за технологією його реалізації з тим, щоб оцінити, наскільки в їх контексті реалізуються адаптивна та соціально-рефлексійна функція, насамперед, ідеться про адаптацію:

- до майбутньої професійної діяльності;
- до інноваційної системи професійної освіти, соціального середовища як її контент.

Важливо розуміти, як інтегрально адаптивні, соціально-рефлексійні процеси, що реалізуються в навчальній діяльності, об'єктивуються на головних позиціях (особистісних у тому числі) щодо організації діяльності взагалі, оскільки базові її тенденції неодмінно фіксуються на рівні особистісних якостей, життєвих установок, стереотипних моделей організації діяльності (безвідносно до спрямування, виду та рівня), що забезпечує освітній діяльності соціальну спрямованість й обумовлює необхідність формування соціальної компетентності майбутнього педагога.

■ ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ІНФОРМАЦІЙНО-РЕПРОДУКТИВНОЇ ТА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ З ПОЗИЦІЙ РЕАЛІЗАЦІЇ АДАПТИВНОЇ ТА СОЦІАЛЬНО-РЕФЛЕКСІЙНОЇ ФУНКЦІЙ

ТИПИ ОСВІТИ	КОМПОНЕНТИ ТА СУБ'ЄКТИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ			
	Адаптивні функції інформаційно-репродуктивної освіти	Адаптивні функції компетентнісної освіти	Соціальна складова компетентнісна освіти	Соціальна рефлексія
Мета навчання	Адаптація до беззаперечного та однозначного сприйняття визначеної викладачем мети навчання, не асоціюючи її з майбутньою професійною діяльністю, власними пріоритетами особистісного та професійного розвитку	Адаптація концепції та рівня навчальної діяльності до реальних умов педагогічного процесу через формування адекватної, професійно та особистісно значущої мети навчання	Цільова спрямованість на інноваційний стиль діяльності, самореалізацію в її контексті.	Самодіагностика та самоаналіз здатності до формування життєвого, соціального простору, оптимального для особистісної, професійної самореалізації, оперативного реагування на актуальні соціальні виклики

ТИПИ ОСВІТИ	КОМПОНЕНТИ ТА СУБ'ЄКТИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ			
	Адаптивні функції інформаційно-репродуктивної освіти	Адаптивні функції компетентнісної освіти	Соціальна складова компетентнісна освіти	Соціальна рефлексія
Зміст навчання	Адаптація до неусвідомленого, формалізованого сприйняття навчального матеріалу, який необхідно засвоїти, безвідносно до його професійної значущості.	Адаптація навчальної інформації (визначеної та отриманої з інших джерел) до реалізації поставлених навчальних завдань, корегування завдань відповідно до пріоритетів професійного розвитку	Особистісна орієнтованість у роботі з інформацією	Здатність до аналізу формування особистісно орієнтованого режиму роботи з інформацією, реалізація її життєтворчого, соціотворчого потенціалу
Навчальна діяльність	Адаптація до формалізованої роботи над навчальним матеріалом за визначеними викладачем (однаковими для всіх) формами та методами роботи.	Адаптація технології, методики, стилю організації навчального процесу до умов, його перебігу, рівня та особливостей діяльності студентів, рівня їх компетентності з теми, що вивчається	Спрямованість на формування інноваційної технології власного стилю та режиму діяльності	Діагностика та аналіз забезпечення особистісної орієнтованості технології та стилю освітньої діяльності, використання можливостей соціального простору особистості
Результат навчання	Адаптація до роботи з орієнтацією на очікуваний викладачем результат	Адаптація умов до продуктивної реалізації поставленої мети навчання (забезпечення цілеспрямованості навчального процесу (уміння працювати на конкретний професійно та особистісно значущий результат)	Самопроекування системи діяльності за логікою отримання необхідного результату в оптимальному режимі, само оцінювання. (за необхідності) самокорекція.	Самооцінка та самоаналіз ефективності професійної підготовки, відповідність соціально-економічним потребам ринку праці, рівень самореалізації у власному життєвому, соціальному просторі.

ТИПИ ОСВІТИ	КОМПОНЕНТИ ТА СУБ'ЄКТИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ			
	Адаптивні функції інформаційно-репродуктивної освіти	Адаптивні функції компетентнісної освіти	Соціальна складова компетентнісна освіти	Соціальна рефлексія
Викладач	Адаптація до знанневої системи освіти, неприйняття інноваційних освітніх стандартів, відсутність програми професійного розвитку, підвищення фахової компетенції й професійної компетентності загалом.	Викладач забезпечує умови для адаптації студента до діяльності, що здійснюється в режимі взаємодії (інтерактивного навчання) і передбачає наявність власної позиції з навчальної теми, комунікативну активність.	Орієнтованість на діяльність за інноваційними стандартами, забезпечення конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг	Самоаналіз рівня реалізації компетентнісного підходу в організації освітньої діяльності, інтеграції освітнього, соціального простору студента, реалізації його життєтворчого потенціалу.
Студент	Адаптація до роботи за стандартами, об'єктність позиції в навчальному процесі, дотримання виконавської дисципліни	Забезпечується комплексна адаптація до умов навчання, що реалізуються на компетентнісній, особистісно орієнтованій основі.	Орієнтованість на перманентний саморозвиток діяльності і себе як її суб'єкта, володіння рефлексією з метою адаптації і розвитку Я-концепції вчителя.	Самоаналіз, самооцінка саморозвитку себе як суб'єкта професійного становлення на основі «Я-Концепції», самореалізації в всіх значущих видах діяльності, рівня соціальної адаптивності.

Інформація щодо різних моделей освітньої діяльності систематизована на основі порівняння теоретичних засад трактування сутності інформаційно-репродуктивного та компетентнісного підходів, а також практичних основ їх реалізації у процесі професійної підготовки студента – майбутнього вчителя, формування його педагогічної майстерності. Особливості аналізу зазначених позицій стосуються з'ясування адаптивного потенціалу інформаційно-репродуктивного та компетентнісного підходів до навчання, і що саме головне необхідності прослідкувати, як ці тенденції адаптивних процесів об'єктивуються на рівні системотвірних особистісних утворень, які в майбутньому будуть реалізуватися в усіх видах діяльності як фіксована установка, яка визначає позицію суб'єкта не лише в навчальних, професійних і життєво означених видах діяльності, які також реалізуються за моделлю: **мета** ⇒ **зміст** ⇒ **діяльність** ⇒ **результат**. Саме за таких умов активно забезпечується реалізація адаптивної, професійно розвивальної, аналітико-рефлексійної функції професійної підготовки вчителя, активізується процес формування необхідних особистісних якостей.

Виділено в окремий блок функції, пов'язані з формуванням соціальної компетентності, соціально-психологічною адаптацією, що свідчить про можливість компетентнісного підходу щодо організації освітньої діяльності у формуванні адаптивності студента як інтегральної особистісної якості,

яка реалізується навіть поза рамками освітнього процесу, тобто в життєвому, соціальному просторі. Слід визнати, що за умов компетентнісної освіти найбільшою мірою актуалізується «Я-концепція» в процесі діяльності, що забезпечує інтеграцію професійного та особистісного.

Викладач, який працює за технологіями інформаційно-репродуктивної освіти майже не переймається проблемами реалізації соціальної функції навчальної, освітньої діяльності, оскільки вона не орієнтована на інтерактивну діяльність, в основі якої – забезпечення конструктивності взаємовідносин її суб'єктів, творчість, особистісне самовираження, самореалізацію студента.

Закономірно, що в умовах компетентнісної освіти соціально-психологічний супровід є безальтернативним, оскільки забезпечує не лише психологічно-емоційний настрой на відповідний тип діяльності, а й конструктивні форми взаємодії, комунікації її учасників.

У процесі з'ясування базових характеристик, адаптивних, соціально-рефлексійних функцій освіти (навчання як її основи) за її головними структурними компонентами: мета, зміст, діяльність, результат навчання а також в результаті порівняльного аналізу сутності процесів їх реалізації відповідно до різних моделей організації навчальної діяльності студентів, було визначено наступні тенденції-передумови забезпечення у подальшому ефективності формування адаптивної, соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя у структурі його педагогічної майстерності.

Перша тенденція пов'язана з необхідністю трансформації інформаційно-відтворювальної (предметно-традиційної, знаннєвої) системи підготовки майбутнього вчителя в компетентнісну (особистісно орієнтовану) є, передусім, соціально обумовлену, оскільки пов'язана з потребою формування фахівця активного, динамічного, гнучкого, соціально адаптивного конкурентоспроможного, який би міг оперативно реагувати на умови, які постійно об'єктивно чи суб'єктивно змінюються. Особливої актуальності набуває проблема стосовно професії вчителя, оскільки, навчаючись в системі консервативного, формалізованого навчання, він не зможе адаптуватися до умов сучасної школи, яка має стати конкурентоспроможною на ринку освітніх послуг.

Друга тенденція стосується посилення особистісної, соціальної орієнтованості системи організації навчання у ЗВО, яка актуалізує не лише суто навчальні вміння, а й особистісні характеристики, які є стійкими утвореннями й неодмінно реалізуються в інших видах діяльності, соціальної у тому числі. Тому система має забезпечувати не лише адекватну професійну підготовку майбутнього спеціаліста, а й закладати формулу освітньої, професійної, соціальної діяльності: **мета ⇒ зміст ⇒ діяльність ⇒ результат**, яка буде постійно його супроводжувати в умовах професійної діяльності (уміння проектувати будь-яку форму професійної діяльності на основі чітко поставленої мети та логіки її «перетворення» на результат). Така позиція є актуальною у будь-якому життєво важливому виді діяльності, що передбачає здатність людини ставити

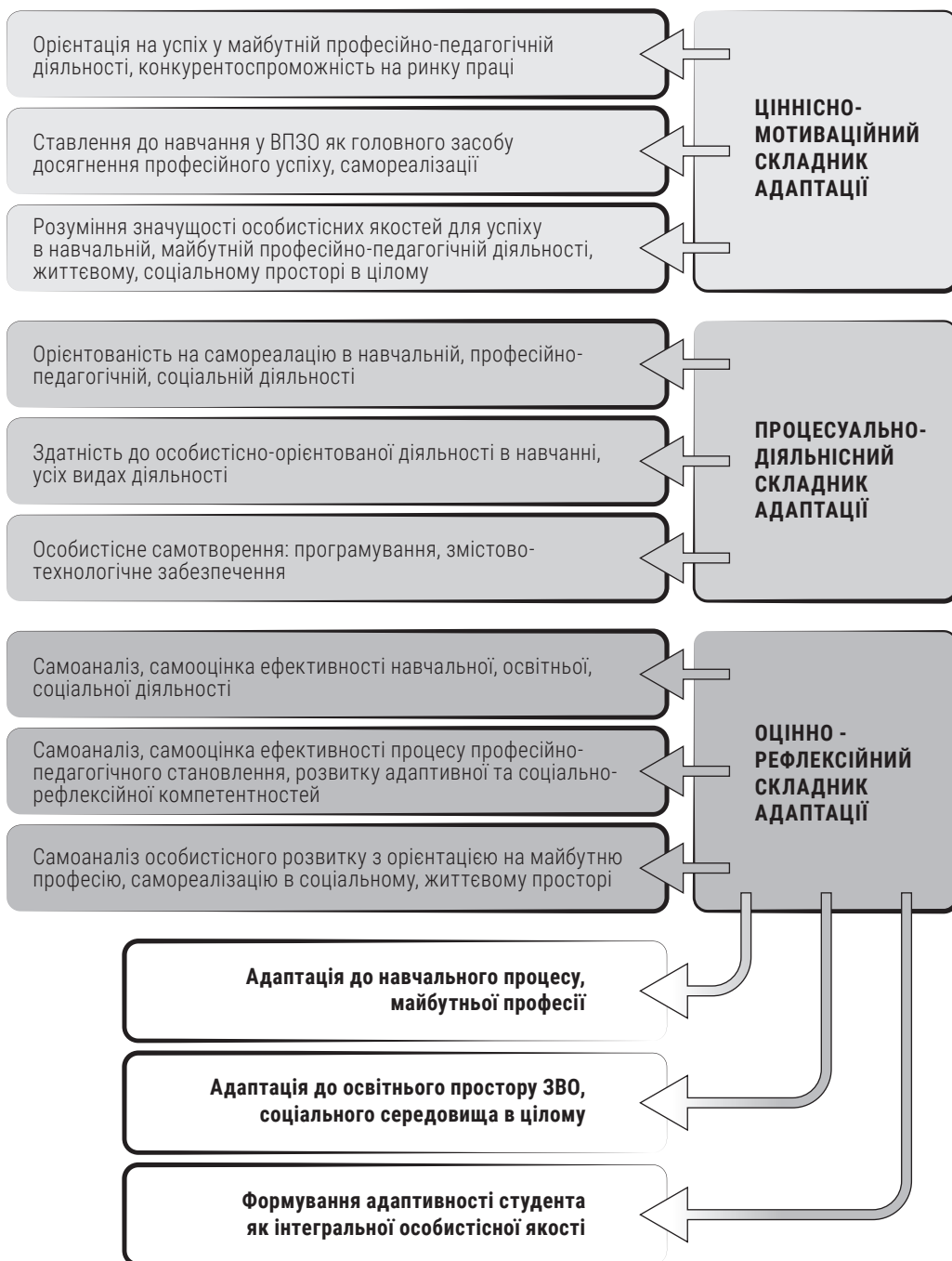
мету й самоорганізувати себе на її досягнення, кожного разу аналізуючи та вибираючи ефективні для цього засоби та методи.

Третя тенденція полягає в забезпеченні переходу від суб'єкт-об'єктної до суб'єкт-суб'єктної системи взаємовідносин викладача та студента. На етапі системного використання інтерактивних технологій організації навчальної діяльності студентів послідовно працювати над оптимізацією взаємопов'язаної діяльності викладача та студента, їх особистісних взаємовідносин, оскільки йдеться про концепцію та технологію навчання, в основі якого – суб'єкт-суб'єктна взаємодія, що передбачає високий рівень взаємозалежності процесів навчання й учіння, розвитку та саморозвитку, а також залежності на рівні міжособистісних взаємовідносин усіх учасників педагогічного процесу. За умов інформаційно-відтворювальної навчальної діяльності рівень залежності є високим, а найголовніше – однобічним: викладач пропонує (диктує, безальтернативно нав'язує) методику та характер діяльності, а студент вимушений свій адаптивний потенціал спрямувати не на професійно-особистісно значущі цінності, а на підлаштування до викладача (його вимог, технологій і режиму навчальної роботи, особливостей контролю й оцінювання).

Оскільки процес формування адаптивної, соціально-рефлексійної компетентності є досить складним і багатоаспектним, закономірно, не весь спектр взаємозалежностей між складовими процесу об'єктивується у представленій вище моделі.

Особливості реалізації адаптивної функції освіти, професійної підготовки майбутнього вчителя, може доповнити модель у якій відображено функціональний аспект адаптивного процесу, на який може орієнтуватися викладач, забезпечуючи реалізацію адаптивної функції навчання. У моделі відображено головні функції ціннісно-мотиваційного, процесуально-діяльнісного й оцінно-рефлексійного складників адаптивного процесу та базові функції, які вони реалізують у навчальному процесі. Зазначені функції фіксують найбільш значущі позиції для системи компетентнісної, особистісно-орієнтованої освіти, забезпечення формування його адаптивної та соціально-рефлексійної компетентностей.

■ **ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ АДАПТИВНОГО ПРОЦЕСУ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ**



Модель позиціонує комплекс функцій, пов'язаних із трьома найбільш значущими блоками адаптивних процесів: адаптацією до навчального процесу, адаптацією до майбутньої професії вчителя, формуванням адаптивності як особистісної якості (що позначено в результуючій складовій моделі). Тому, зі всього комплексу наявних функцій адаптивного процесу виділено функції, які мають найвищий адаптивний потенціал. Слід зазначити, що адаптивні функції виділені, виходячи з особливостей навчального процесу, що реалізується за компетентнісними, особистісно-орієнтованими технологіями.

Так, ціннісно-мотиваційний складник адаптації студента представлена такими функціями, як: орієнтація на успіх в майбутній професійній діяльності (конкурентоспроможність); ставлення до навчання у ВПЗО як головного засобу досягнення професійного успіху (самореалізація); орієнтація на успіх у майбутній професійній діяльності (конкурентоспроможність). Виділені функції орієнтують як викладача, так і студентів на формування професійно орієнтованих навчальних ситуацій, які надали би змогу студенту зрозуміти, що, наприклад, розв'язуючи якусь педагогічну задачу на навчальному занятті, він готує себе до вирішення реальної проблеми в майбутній професійній діяльності. У такий спосіб викладач, реалізуючи адаптивні функції навчального процесу, забезпечує умови формування мотивації студента в навчальній діяльності, яка в комплексі з іншими складниками (процесуально-діяльнісним, оцінно-рефлексійним), підвищує рівень адаптивності студента за всіма зазначеними у моделі параметрами. За аналогією виділялися функції в рамках процесуально-діяльнісного та оцінно-рефлексійного блоків.

У моделі також представлено соціальну складову навчального процесу як умова забезпечення його особистісної орієнтованості, формування адаптивної компетентності як професійно, соціально значущої якості студента, що визначає рівень його здатності до соціальної адаптації в умовах, що постійно змінюються.

Сформована модель має практико-орієнтувальне значення, оскільки забезпечує можливість викладачу у підготовці до навчального заняття активізувати процеси, які впливають не лише на підвищення рівня адаптивності студентів, а й на загальну продуктивність навчальної праці. І що важливо, у моделі відображено ключові позиції реалізації інноваційного підходу до організації навчання студентів, освітньої діяльності загалом.

Адаптивні процеси в освіті загалом, у системі підготовки майбутнього вчителя зокрема, є архіактуальними, оскільки вони:

- *безпосередньо впливають на ефективність навчального процесу, забезпечуючи усвідомленість, глибину, фахову цінність отриманих знань.*
- *у процесі навчальної діяльності забезпечують формування студента як суб'єкта професійного (особистісного) розвитку.*
- *забезпечують інтеграцію професійного, соціального й особистісного через формування особистісних якостей і позицій, важливих не лише*

в навчальній і майбутній професійній діяльності, а й у життєвому, соціальному просторі загалом.

Програмувати систему оптимізації адаптивних процесів у структурі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя потрібно не однобічно й аспектно (спочатку формуємо систему автономних заходів для викладача, а потім для студента), а комплексно, максимально враховуючи позиції обох сторін, а також високий рівень їх взаємозалежності в системі суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин.

■ **КАРТКА ДЛЯ САМОПЕРЕВІРКИ РІВНЯ ЗАСВОЄННЯ ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІЙНОГО АПАРАТУ БЛОКУ**

Соціальна складова компетентнісної освіти:
Адаптація у педагогіці передбачає ...
Системний підхід до адаптації полягає в... Адаптація та її підсистеми:
Поліфункціональність адаптивних процесів означає...
Види адаптації:

Соціально-професійна адаптація трактується як...

Умови забезпечення соціально-професійної адаптації

Зовнішні чинники адаптивних процесів студента у структурі навчальної діяльності.

■ **ЗАВДАННЯ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ТА САМОКОНТРОЛЮ РІВНЯ ЗАСВОЄННЯ ЗНАТЬ
З ТЕМАТИЧНОГО БЛОКУ**

1. *Визначте загальні особливості розвитку адаптивної компетентності в межах лінійної структури організації навчальної діяльності: Мета та мотивація діяльності → Предмет діяльності (дитина) → Анатоомо-фізіологічні, біологічні та психологічні особливості функціонування дитячого організму і психіки → Зміст діяльності → Технологія діяльності → Продукт (результати) діяльності.*
2. *Чи можна погодитися з тезою, що «навчальна діяльність проектується викладачем як освітнє середовище, сприятливе для реалізації індивідуальних траєкторій досягнення освітньої мети кожним студентом». Обґрунтуйте свою позицію.*
3. *Чи можна стверджувати, що соціальна рефлексія є складовою соціальної компетентності. Як вона реалізується на змістовому, діяльнісному, результативному рівнях?*
4. *Тенденції-передумови забезпечення ефективності формування адаптивної та соціально-рефлексійної компетентностей майбутнього вчителя у структурі його педагогічної майстерності.*
5. *У чому полягає ціннісно-мотиваційна складова адаптації?*
6. *Особистісне самотворення як фактор формування адаптивної компетентності програмування, змістово-технологічне забезпечення.*

■ СОЦІАЛЬНО-ЗНАЧУЩІ ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ ДЛЯ ДИСКУСІЙНОГО ОБГОВОРЕННЯ

1. Принципова відмінність потенціалу й особливостей адаптаційних процесів в умовах традиційної (предметно-знаннєвої, інформаційно-репродуктивної) та інноваційної (компетентнісної, особистісно-орієнтованої), моделей навички.
2. Порівняйте адаптивні функції інформаційно-репродуктивної та компетентнісної освіти.
3. Як Ви розумієте значущість особистісних якостей для успіху в навчальній, майбутній професійній діяльності, життєвому, соціальному просторі в цілому.
4. У чому Ви вбачаєте найбільші проблеми формування здатності студента до оцінно-рефлексійної складової адаптації.

■ РОЗВ'ЯЖІТЬ СИТУАЦІЇ

Ситуація 1. Уявіть собі, що Ви вчитель і на одному з уроків дали учневі завдання, а той не хоче його виконувати і одночасно заявляє: «Я не хочу це робити!»

Завдання:

1. Чи класифікуєте Ви цю ситуацію як конфліктну? Яка, на Вашу думку, базова суперечність лежить у його основі?
2. Які варіанти перетворити конфлікт з деструктивного на конструктивний? Проаналізуйте ситуацію на основі теоретичних основ адаптивного навчання.
3. Якою може бути Ваша емоційно-спонтанна реакція?
 - «Не хочеш, змусимо!»
 - «Для чого ж ти тоді прийшов учитися?»
 - «Тим гірше для тебе, залишайся неуком. Твоя поведінка схожа на поведінку людини, яка на зло своєму обличчю хотіла би відрізати собі ніс».
 - «Ти віддаєш собі звіт у тому, чим це може для тебе закінчитися?»
 - «Чи не міг би ти пояснити, чому?»
 - «Давай сядемо й обговоримо, можливо ти й правий».
4. Який можливий розвиток подій за умови, коли «не хочу» = «не можу»?
5. Назвіть можливі причини дезадаптації учня в навчальній діяльності, чинники, які найбільшою мірою обумовлюють небажання дитини навчатися.
6. Спрогнозуйте модель поведінки вчителя: а) з високим рівнем адаптивної компетентності; б) низьким рівнем адаптивної компетентності.
7. Які особистісні якості та характеристики адаптивної компетентності вчителя сприятимуть конструктивному вирішенню конфліктної ситуації?

2.4. МОДЕЛЮВАННЯ ЛОГІКИ ТА ЗМІСТОВО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ АДАПТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Структурно-функціональна модель реалізації адаптивної функції навчання студентів у процесі особистісно спрямованого професійного становлення майбутнього вчителя дає змогу забезпечити більш глибоке та системне розуміння сутності дидактичної адаптації як багатокомпонентної, динамічної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, спрямованої на формування адекватної позиції студента в її структурі, яка була б сприятливою для забезпечення ефективності навчання, формування професійної компетентності на основі «Я-концепції».

У концептуальному плані система організації навчальної діяльності студентів має набувати тенденцію переходу від інформаційно-репродуктивної до професійно орієнтованої, тобто, від системи, що функціонує за зовні заданими еталонами, до системи, що саморозвивається, інтегрально формуючи освітньо-професійні ситуації, сприятливі для формування особистісної здатності до майбутньої професійної самореалізації студентів-випускників університету, за В. Бондарем.

Моделювання будь-яких процесів передбачає дотримання принципів системності. Поняття «система» походить від грецького «systema» (грецьк.) означає – ціле. Маслоу визначає систему як упорядковану цілісність, яка має цільове призначення, внутрішню структуру, сукупність елементів, ієрархічно зв'язаних між собою.

Навчальний процес, безвідносно до рівня та спрямованості, визначається як система: реальна, цілісна, соціальна, складна, відкрита, динамічна, імовірна, цілеспрямована, розвивальна, самокерована.

Окрім того, саме системний підхід до дослідження будь-якого явища, процесу (навчального в тому числі) допомагає з'ясувати його сутність, зрозуміти весь комплекс складових і характер залежностей між ними. Це є обов'язковою умовою забезпечення продуктивної організації навчального процесу, управління ходом його здійснення.

Системний підхід вимагає особливої методології, яка дає змогу розуміти його організацію як сукупність взаємопов'язаних елементів, вивчати їх інтегративні залежності та взаємодії. Системний підхід уможливорює виявлення та дослідження тих елементів системи, які функціонально знаходяться не на належному рівні, нейтралізацію внутрішніх і зовнішніх деструктивних впливів задля утримання функціонування системи у визначеному стані.

Моделювання функціонально-структурної організації адаптивних процесів загалом, реалізації адаптивної функції навчання, зокрема, передбачає визначення комплексу методологічних та теоретичних позицій, які можуть забезпечити цілеспрямованість та продуктивність означеного процесу.

Важливо виходити з позиції, що розвиток освіти, професійної в тому числі, здійснюється в ситуації нестабільності, пов'язаної з переходом від інфор-

маційно-репродуктивної системи освіти до компетентнісно спрямованої, яка реалізується засобами особистісно-орієнтованих технологій навчання. А це означає, що проектування та моделювання адаптивних процесів має враховувати особливості актуальної ситуації, проблеми адаптації студентів до умов організації навчального процесу, які постійно змінюються, ускладнюються, викликаючи нові психологічні, дидактичні та технологічні утруднення.

Особливості сучасної професійної освіти полягають у посиленні професійної спрямованості змісту навчального процесу, головна мета якого – формування такої концепції засвоєння знань, формування предметно-кваліфікаційних умінь (безвідносно до навчальної дисципліни), коли студент постійно проектує їх на майбутню професійну діяльність.

Визначальною концептуальною позицією розвитку сучасної професійної освіти є формування студента як суб'єкта навчальної діяльності, здатного до особистісно-професійного самотворення. Саме ця позиція студента забезпечує усвідомленість ним сутності навчального процесу, логіки професійного становлення, а значить і забезпечує перманентність професійного зростання впродовж життя.

У функціональному плані базові концептуальні позиції стосуються: необхідності трактування адаптивної функції навчання в системі організації навчальної діяльності в контексті найбільш значущих зв'язків і залежностей між її елементами, які визначають загальну ефективність навчального процесу студентів; адаптації до навчальної діяльності, яка набуває тенденцію до переходу на стандарти інноваційної освіти, а також адаптації до особливостей майбутньої професії, які можуть бути системотвірними елементами навчального процесу: ефективності навчання та фахової спрямованості реалізації його адаптивної функції яка виявляється в усіх його структурно-функціональних компонентах (меті, мотивах, у змісті діяльності, методах її здійснення, корекції результатів, якими інтегрально визначаються рівні адаптивності студентів, яка трактується як особистісна якість).

Тому моделювання освітніх процесів, адаптивного в тому числі, має характеризуватися оперативністю, гнучкістю, динамічністю, адаптивністю.

Проблемами моделювання системи професійної підготовки вчителя, а також його професійно-педагогічної діяльності займалися такі дослідники як: Ю. Бабанський, В. Бондар, В. Галузинський, П. Гусак, М. Євтух, І. Зязюн, Н. Кузьміна, О. Малихін, О. Мороз, В. Семиченко, В. Сластьонін, О. Топузов, Р. Хмелюк та інші.

Оскільки педагогічна діяльність, як і система професійної підготовки майбутнього вчителя, є складним, динамічним процесом, у психолого-педагогічній літературі фіксуються різні позиції щодо проектування й моделювання навчальної діяльності в цілому, кожного її компонента зокрема.

Можна послуговатися позицією, що модель є представленою подумки й матеріально реалізованою системою, що відбиває, відтворює існуючий або проєктований об'єкт дослідження, вивчення якої дає нову інформацію про об'єкт,

що досліджується. Існують різні підходи до класифікації моделей у залежності від обраного критерію: за формою відтворення (матеріальні й уявні); за обсягом наведених параметрів (макромоделі з великою кількістю параметрів, що описують складні сукупності явищ, і мікромоделі, що детально характеризують той чи інший окремий об'єкт); структурні (пов'язані з описом складових компонентів будь-якого складного об'єкта) і функціональні (такі, що описують причинно-наслідкові зв'язки); за завданнями моделювання (інформаційні, евристичні, прогностичні); за ступенем точності (наближені, точні, достовірні, вірогідні та ін.).

Поняття «модель» трактується як «норма», тобто «керуючий початок, правило, взірець», «ідеал», тобто «доскональність, вища мета прагнень людини».

У психолого-педагогічному словнику моделювання трактується як «метод дослідження об'єктів на їх моделях; побудова та вивчення моделей, що реально існують у природі та суспільстві, предметів, явищ і об'єктів, що конструюються».

В. Пікельна визначає моделювання як процес і метод пізнання, що дає змогу вивчати певні загальні закономірності, оскільки модель зумовлює пояснення накопичених фактів навіть тоді, коли ще немає розробленої теорії.

Динамічну складову адаптивного процесу можна відобразити у формі відповідного навчального циклу, який починається з постановки навчальних завдань і закінчується оцінюванням його результатів, проектуванням перспектив. Особливості його полягають у тому, що навчальна діяльність планується як суб'єкт-суб'єктна взаємодія, в умовах якої реалізуються різні форми навчальної діяльності: індивідуальна, парна, групова. На кожному етапі навчального циклу задаються умови, у яких суб'єкт-суб'єктна діяльність є свого роду контекстом, яким забезпечується особистісна орієнтованість кожного студента, незалежно від форми навчальної діяльності.

Теоретико-методологічну основу моделювання реалізації адаптивної функції навчання також мають складати аспекти, котрі стосуються управління, зокрема, адаптивного управління. Серед них важливо виділити ті, які найбільшою мірою характерні для навчальної діяльності в системі професійного становлення студентів:

- *системний підхід, який дає змогу дослідити елементи системи, з метою утримання функціонування системи у визначеному стані;*
- *синергетичний підхід, основою якого є процеси самоорганізації та взаємодії в умовах нестабільності, якою ускладнюються адаптивні дії, операції, у цілому діяльність;*
- *особистісно-орієнтований підхід, реалізація якого спрямовує процеси навчання відповідно до індивідуальних особливостей і здібностей людини.*

Особливої актуальності для модернізації сучасної системи освіти набуває концепція спрямованої самоорганізації Є. Єльнікової, головними ознаками якої є:

- *самоуправління як самостійна спрямованість власної діяльності на досягнення мети;*

- *самоорганізація як самоупорядкування, за якого відбуваються процеси кооперації, співпраці на основі узгодження різних точок зору, зв'язаних співіснуванням різних систем;*
- *спрямована самоорганізація як управлінська взаємодія, що спрямовує діяльність людини на самоорганізацію й саморозвиток у заданому напрямі;*
- *саморозвиток як довільний розвиток (усвідомлений і спонтанний);*
- *діалогічна адаптація як взаємоприспосовування, реакція системи на спонукальні чинники середовища шляхом когерентного узгодження дій з подразником;*
- *ситуації додаткової орієнтації, за якої виконання завдання потребує додаткового вироблення знань.*

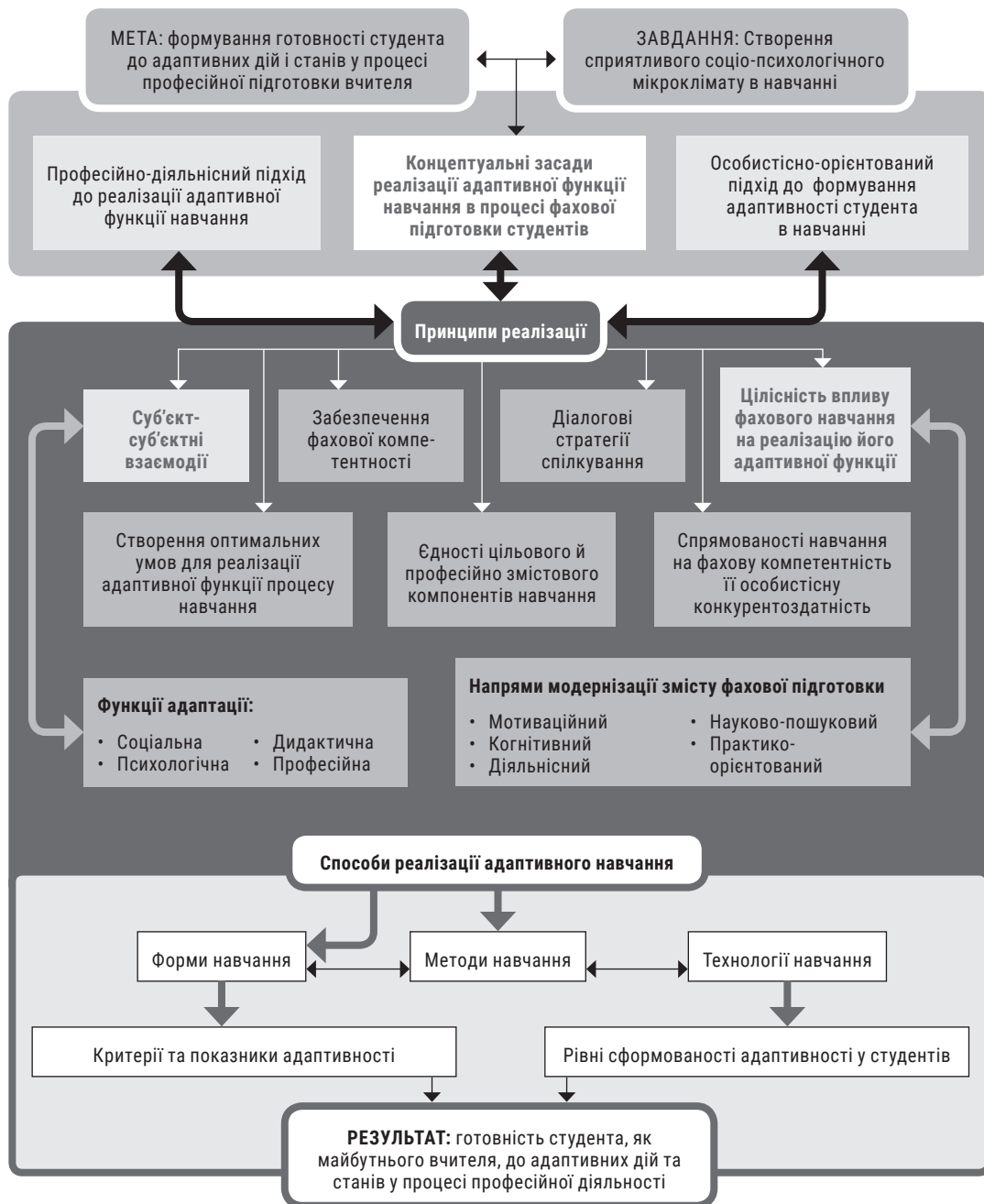
Закономірно, що у процесі формування адаптивного навчання буде мати місце тенденція до нарощування рівня самоорганізації, саморозвитку, самоуправління, самоадаптації. Тобто, якщо за наявного низького рівня адаптивності студента в організації навчальної діяльності реалізується організаційна, управлінська складова (суб'єкт-об'єктні взаємовідносини), то з кожним наступним рівнем питома вага самоуправління посилюється й у повному обсязі вона може виявлятися лише на високому рівні адаптованості студента до умов навчальної діяльності.

Актуальність проблеми посилюється в умовах формування особистісно-орієнтованої навчальної діяльності, яка передбачає перехід від управління навчальним процесом, який одноосібно здійснюється викладачем, до самоуправління, яке потребує адаптивного пристосування й забезпечує самоорганізацію студента в навчальній діяльності, а значить і його саморозвиток, що визначається за індивідуальною траєкторією.

На основі зазначених вище позицій розроблено цілісну структурно-функціональну модель реалізації адаптивної функції навчання у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя.

Представлена модель має високий потенціал також щодо формування соціальної компетентності майбутнього вчителя як складової соціально-рефлексійної. Відповідно до моделі, загальна мета реалізується через виконання комплексу завдань, серед яких виділено те, що може мати статус системотвірного, тобто завдання, яке значною мірою інтегрує конкретні цілі, що забезпечують сприятливе соціо-психологічне середовище і, відповідно, умови для продуктивного навчання студентів в умовах вищого педагогічного закладу освіти. Створення сприятливого середовища, мікроклімату під час навчальної діяльності має фундаментальне значення, оскільки модель реалізації адаптивної функції навчання враховує те, що актуальна ситуація в системі професійно-педагогічної освіти визначає необхідність інтенсифікації переходу від системи інформаційно-репродуктивної освіти до професійно, компетентісно орієнтованої. Саме стандарти такого рівня освіти зумовлюють необхідність створення позитивного психологічного мікроклімату як головної характеристики якості освітнього середовища, який був би сприятливим для актуалізації досвіду студента, здатності до міжособистісної взаємодії у процесі навчання.

■ **СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ РЕАЛІЗАЦІЇ АДАПТИВНОЇ ФУНКЦІЇ НАВЧАННЯ, ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ, МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ, ДО АДАПТИВНИХ ДІЙ І СТАНІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**



Саме тому, окрім сприяння реалізації навчальних функцій у системі особистісно орієнтованої освіти, формуються соціальнозначущі компетентності, оскільки за цією освітньою парадигмою студент виступає реальним суб'єктом (співтворцем) соціально орієнтованого середовища як психосоціального контенту навчальної діяльності, тим самим формуючи здатність до його творення в майбутній професійно-педагогічній діяльності.

Концептуальні засади реалізації адаптивної функції навчання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів визначаються, передусім, орієнтацією на формування мікросередовища в контексті навчальної діяльності, що передбачає їхню особистісну та професійну самореалізацію.

У цьому контексті слід виділити головні теоретичні позиції щодо розуміння адаптаційного процесу, його закономірні зв'язки:

- *Чим більшою мірою навчальний процес зорієнтований на ефективну реалізацію адаптивної функції, тим вищими будуть як загальна ефективність навчального процесу, так і адаптація студентів до його умов.*
- *Чим більшою мірою навчальний процес студентів є природовідповідним, особистісно-орієнтованим, тим ефективніше будуть реалізуватися адаптивні процеси всіх рівнів і спрямувань.*
- *Ефективність дидактичної адаптації залежить від характеру регуляційних, управлінських процесів, системи взаємовідносин (суб'єкт-об'єктних чи суб'єкт-суб'єктних та їх поєднань) у структурі навчальної діяльності.*
- *Чим більшою мірою навчальний процес професійно спрямований, тим більш природно, безконфліктно відбуватиметься адаптація студентів до майбутньої професії.*

На основі перерахованих залежностей визначено принципи реалізації адаптивної функції навчання у структурі професійної підготовки майбутнього вчителя. Закономірність, яка носить загальний характер і вказує на залежність спеціального конструювання навчальної діяльності за урахування особливостей і логіки адаптації студентів, обумовлює необхідність дотримання наступних принципів: принцип створення оптимальних умов для реалізації адаптивної функції процесу професійної підготовки майбутнього вчителя, принцип цілісного впливу фахового навчання на реалізацію його адаптивної функції. Закономірність, яка позначає залежність між рівнем, технологією навчальної діяльності та ефективністю дидактичної адаптації, визначає принципи, які найбільшою мірою стосуються системи інноваційного навчання, сформованого на особистісно-орієнтованій основі. Це принципи: суб'єкт-суб'єктної взаємодії, діалогової стратегії спілкування. Закономірність, яка визначає характер залежності між рівнем реалізації адаптивної функції навчання та його професійною спрямованістю, реалізується за допомогою наступних принципів: принцип забезпечення формування фахової компетентності, принцип професійно-педагогічної орієнтованості навчального процесу,

принцип спрямованості навчання на формування фахової компетентності, особистісну конкурентоздатність.

Слід зазначити, що визначення принципів реалізації адаптивної функції навчання у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, а також системи їх подальшої об'єктивації в навчальній діяльності безпосередньо залежить від базових чинників, які найбільшою мірою впливають на ефективність реалізації адаптивних процесів.

Насамперед, ідеться про забезпечення професійно-діяльнісного підходу до реалізації адаптивної функції навчання. Цей науковий підхід позначається на формуванні всіх структурних компонентів навчальної діяльності: формулюванні мети й завдань навчання, визначенні їхньої значущості з професійної точки зору, формуванні змісту навчання, який має безпосередньо асоціюватися з майбутньою професією вчителя, організації навчальної діяльності, яка має для майбутнього вчителя додаткову цінність, оскільки він також буде виконувати функцію організатора освітнього (навчально-виховного) процесу в школі та інше.

Ураховуючи складність перехідного періоду в системі вищої педагогічної освіти, іншим важливим чинником реалізації адаптивної функції навчання буде особистісно-орієнтований підхід до формування адаптивності студента, його готовності до навчання за інноваційними освітніми стандартами. Саме ці позиції й визначають сутність підходу до формування комплексу принципів забезпечення ефективності реалізації адаптивної функції навчання, яка, у свою чергу, дає змогу визначити комплекс інших функцій, що за розробленою моделлю найбільше актуалізуються в навчальному процесі (розвивальну, освітню, пізнавальну, виховну).

Функції дидактичної адаптації у структурі навчального процесу відповідають загальним функціям адаптації, виділеним науковцями, які досліджували різні аспекти адаптаційних процесів у вищих закладах освіти, і тому більшою мірою слід опікуватися їх адекватним змістовим наповненням, указуючи на пріоритетні її аспекти:

- *соціальна адаптація (через формування адаптивності як особистісної якості, яка реалізується в соціальному, життєвому просторі);*
- *психологічна адаптація (через формування сприятливого мікроклімату для продуктивного навчання, самореалізації студента-майбутнього вчителя у його контексті),*
- *дидактична адаптація (через прийняття умов особистісно-орієнтованої освіти, яка проектує професійний, особистісний саморозвиток особистості упродовж життя),*
- *професійна адаптація (через максимальне забезпечення професійної (професійно-педагогічної в умовах вищих педагогічних закладах освіти) спрямованості навчання, оцінювання його результатів з позицій професійно-педагогічної значущості).*

Зазначені підходи обумовлюють необхідність визначення домінуючих напрямів оптимізації навчального процесу, орієнтованого на реалізацію його адаптивних функцій. Як показує аналіз літературних джерел, майже всі автори, які досліджують інноваційні процеси в системі професійної підготовки майбутнього вчителя солідарні в тому, щоб забезпечити організацію навчального процесу студентів більш умотивованою, діяльнісною, пошуковою на засадах відповідних підходів.

Можна послуговатися позиціями С. Бондар, яка визначає наступні напрями модернізації системи професійної підготовки майбутнього вчителя: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, науково-пошуковий, практико-орієнтувальний. У такий спосіб закладаються фундаментальні основи переходу на компетентнісні стандарти професійної освіти (у тому числі професійної й педагогічної освіти), за якими навчальний процес студентів має набути валідної мотиваційної основи й усвідомлюватися ними як реальний засіб отримання необхідних професійних компетенцій (життєвих у тому числі). Навчальна діяльність неодмінно має стати для студента об'єктом постійного вдосконалення, формування власної технології, стилю, вона має переходити на рівень самоорганізації, самозабезпечення через науково-пошукову, контрольну-рефлексійну діяльність. Важливим є акцентування уваги автора на діяльнісному, практико-орієнтувальному характері навчання, оскільки система професійної підготовки вчителя передбачає не лише формування відповідного комплексу професійно цінних знань, а й формування на їх основі реальної професійної діяльності, забезпечуючи здатність студента трансформувати знання на рівень власної практичної діяльності, одночасно максимально дотримуючися положень «Я-Концепції».

З орієнтацією на функції адаптації та напрями модернізації системи професійно-педагог освіти майбутнього вчителя, важливо визначити способи організації навчальної діяльності, зокрема, способи реалізації адаптивної функції в його контексті. Ідеться про конкретні форми, методи, технології навчання та їх відбір за критеріями сприятливості для реалізації адаптивних функцій.

Результативність структурно-функціональної моделі визначається інтегрально як рівень готовності студентів до адаптації щодо умов майбутньої професійної діяльності. Процедури діагностики здійснюються відповідно до розроблених критеріїв, параметрів і показників адаптивності. Вони спрямовані на виявлення рівнів адаптивності як інтегральної особистісної властивості, якою безпосередньо визначається якість адаптивних процесів у всіх сферах життєдіяльності студента.

Представлена структурно-функціональна модель формування адаптивності студентів дає змогу:

1. *Сформуувати цілісне уявлення про сутність адаптації у структурі професійної підготовки майбутнього вчителя, зрозуміти загальну логіку її*

формування, а також значення соціальної компетентності як умови забезпечення сприятливих психосоціальних умов для самореалізації всіх учасників освітньої діяльності.

2. Урахувати всі чинники, які обумовлюють ефективність адаптивного процесу, характер взаємозалежностей між усіма складовими процесу (як системи), зокрема, трактувати логіку взаємозв'язку освітнього та соціального просторів, визначати технології навчання, що обумовлюють розвиток соціальної компетентності студента-майбутнього вчителя.
3. Програмувати адаптивний навчальний процес, поетапно реалізуючи відповідні дії та проектуючи траєкторію руху від поставлених цілей до конкретних результатів, інтегруючи особистісне, освітнє, соціальне.
4. З'ясувати функції й особливості соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя як засобу оптимізації психосоціального супроводу адаптаційних процесів.

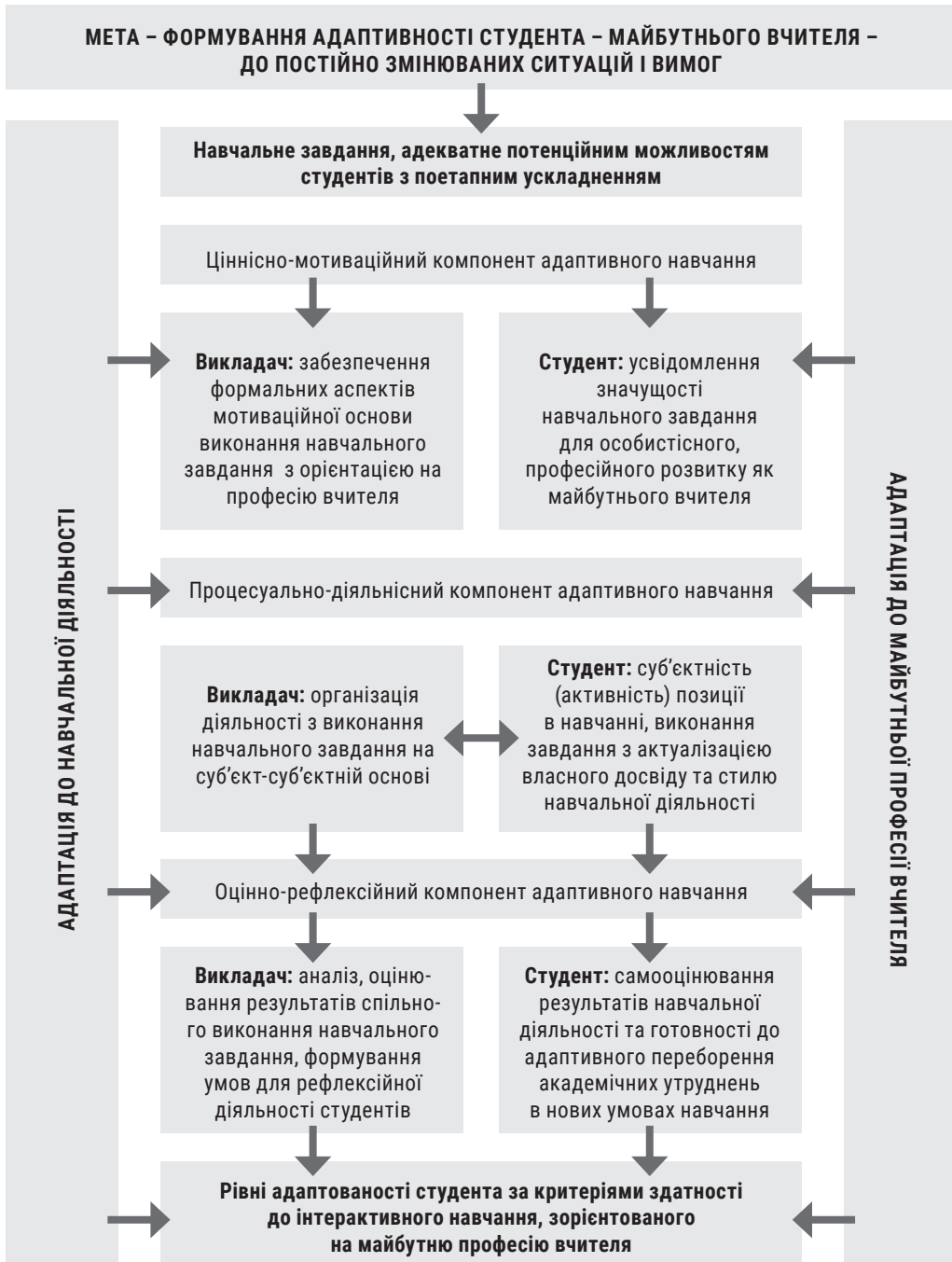
У контексті розгортання структурно-функціональної моделі формування адаптивності студентів важливо розуміти, як моделюється процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів у процесі організації навчального заняття, інтегруючи навчальну, особистісну, соціальну складові.

Модель позиціонує навчальну діяльність як суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладача та студента, яка реалізується на ціннісно-мотиваційному, процесуальному та оцінно-рефлексійному рівнях. Тобто, в рамках виконання конкретного навчального завдання повинна бути організована узгоджена, взаємопов'язана діяльність під час визначення сутності навчального завдання, його значення передусім з позиції професійної цінності. Лише усвідомленість студентом навчальної роботи, бачення прогнозованих результатів виконання завдання забезпечить суб'єктність позиції студента, його готовність до міжособистісної взаємодії як основи адаптивного навчання, а також формування позитивного соціально орієнтованого середовища, конструктивних взаємовідносин, емоційного мікроклімату, сприятливого для само актуалізації всіх суб'єктів діяльності.

Аналогічним є характер взаємодії викладача та студента в процесі виконання навчального завдання, тобто визначення його змістової та процесуальної складових, а також опрацювання необхідного матеріалу з теми, виконання вправ практичного рівня. При тому важливим є використання студентом власного досвіду організації навчальної діяльності відповідного типу та рівня. Особливого значення набуває взаємодія студента та викладача в процесі оцінювання результатів навчальної діяльності, аналізування її ефективності з позиції поставленої мети та отриманих результатів. У цьому контексті оцінка, аналіз співвідносяться з самооцінкою, самоаналізом, підвищуючи компетентність студента у зазначеному аспекті.

У процесі особистісно орієнтованого навчання, що характеризується високим потенціалом життєтворчості, актуалізується аналітико-рефлексійна,

■ **МОДЕЛЬ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧІВ І СТУДЕНТІВ У СТРУКТУРІ АДАПТИВНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ (У МЕЖАХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ)**



соціально-рефлексійна функції, оскільки на етапі постановки навчальної задачі (особливо, коли йдеться про педагогічні дисципліни), проектування логіки та методики її вирішення, студент буде налаштований на осмислення її сутності у широкому соціальному контексті, у комплексі ціннісних, соціальних, життєвих, емоційних складників, які прямо чи опосередковано впливають на пошук оптимальної моделі вирішення педагогічної проблеми/задачі.

Важко переоцінити значення соціально-рефлексійної компетентності студента, який, у рамках розвитку педагогічної майстерності, формує здатність не лише до організації освітнього процесу на суб'єкт-суб'єктній основі, а і здатність до інтеграції професійних та особистісно-життєвих цінностей, соціальної самореалізації в цілому.

Тому вміння аналізувати себе як суб'єкта міжособистісної взаємодії у всіх видах діяльності, готовність до інтеграції у командну роботу будь-якого спрямування, самоаналіз та самооцінювання результатів спільної та своєї індивідуальної, є предметом соціальної рефлексії і потребує перманентності розвитку/саморозвитку.

■ **КАРТКА ДЛЯ САМОПЕРЕВІРКИ РІВНЯ ЗАСВОЄННЯ ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІЙНОГО АПАРАТУ БЛОКУ**

Поняття «модель» трактуємо як...
Педагогічне моделювання – це...
Принцип системності в моделюванні означає:
Діалогові стратегії спілкування – це...

Принципи організації навчального процесу, орієнтованого на формування адаптивної компетентності:
Структурно-функціональна модель розвитку адаптивності – це спосіб...
Принципи реалізації адаптивної функції навчання у структурі професійної підготовки майбутнього вчителя:
Готовність аналізувати себе як суб'єкта міжособистісної взаємодії передбачає...

■ **ЗАВДАННЯ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ТА САМОКОНТРОЛЮ РІВНЯ ЗАСВОЄННЯ ЗНАНЬ
З ТЕМАТИЧНОГО БЛОКУ**

1. *Як трактуєте сутність функціонально-структурної організації адаптивних процесів.*
2. *Доведіть необхідність застосування синергетичного підходу й процесу формуванні адаптивної компетентності вчителя.*
3. *Як забезпечується тенденція до нарощування рівня самоорганізації, саморозвитку, самоуправління, самоадаптації студента, школяра у процесі освітньої діяльності*
4. *У чому полягає сутність особистісно-орієнтованого підходу до формування адаптивності студента в навчанні та проблеми його практичної реалізації.*
5. *Чи погоджуєтесь Ви з твердженням: Чим більшою мірою навчальний процес зорієнтований на ефективну реалізацію адаптивної функції, тим вищими будуть як загальна ефективність навчального процесу, так й адаптація студентів до його умов. Обґрунтуйте свою позицію.*
6. *Чому ефективність дидактичної адаптації залежить від характеру регуляційних, управлінських процесів, системи взаємовідносин (суб'єкт-об'єктних чи суб'єкт-суб'єктних та їх поєднань) у структурі навчальної діяльності.*

■ СОЦІАЛЬНО-ЗНАЧУЩІ ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ ДЛЯ ДИСКУСІЙНОГО ОБГОВОРЕННЯ

1. *Модель компетентності студента як суб'єкта навчальної діяльності, здатного до особистісно-професійного самотворення.*
2. *З'ясуйте базові позиції концепції спрямованої самоорганізації Є.В. Єльнікової, та можливості її імплементації до формування адаптаційної та соціально-рефлексійної компетентностей.*
3. *Проблема творення сприятливого соціально-психологічного мікроклімату в навчанні в контексті формування адаптаційних, аналітико-рефлексійних здібностей студента чи учня.*
4. *Проблеми діагностики готовності студента, як майбутнього вчителя, до адаптивних дій і станів у процесі професійної підготовки.*
5. *Як Ви трактуєте підхід до моделювання процесу формування адаптивності студента? Позначте найбільш проблемні зони, внесіть корективи, проектуючи власну модель і програму саморозвитку в цьому аспекті.*
6. *У який спосіб програмування адаптивного навчального процесу забезпечує поетапну реалізацію відповідних дій і проектує траєкторію руху від поставлених цілей до конкретних результатів, інтегруючи особистісне, освітнє, соціальне середовище.*
7. *Чи може модель суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів у структурі адаптивного навчання студентів (у межах навчальних занять) бути використаною для оптимізації адаптивного навчання школярів. Якими бачите необхідні корективи?*

Ситуація 1. На прохання завідувача з навчальної роботи ти заміняєш хворого вчителя в чужому класі. Почався урок. Клас важко піддається управлінню. Ти вітаєшся – жодної уваги. Як бути?

Мав місце наступний варіант виходу із ситуації, що склалася. Учителька, зовсім не звертаючи уваги на клас, почала малювати на дошці дуже цікаву картинку. Розмови потихеньку припинилися. Діти почали уважно розглядати малюнок. Тоді вона запитала, що б це означало. Деякі діти висловили свою думку. Вона подякувала. Почався нормальний урок.

■ ДАЙТЕ ВІДПОВІДІ НА ПИТАННЯ

- *Зробіть комплексний аналіз ситуації з позиції діагностики рівня адаптивної компетентності вчителя.*
- *Назвіть особистісні характеристики вчительки, які дали їй можливість не лише вийти з конфліктної ситуації, а й забезпечити позитивне налаштування на урок, прийняття її як учителя.*
- *Яку мету ставила перед собою вчителька та яким був її проект, визнаючи таку модель поведінки? Які чинники вона повинна була врахувати?*

- *Чи пригадуєте Ви з власного досвіду шкільного життя подібні ситуації? Поділіть їх на дві групи за принципом поглиблення та нівелювання конфлікту. Визначте закономірності, які можна спостерігати.*
- *Сформулюйте для себе поради, які будуть мати цінність у вашій майбутній педагогічній діяльності в контексті означеної вище проблематики.*

Література до розділу 2

1. Абрумова А. Г. Анализ состояний психологического кризиса и их динамика / А. Г. Абрумова // Психол. журн. – 1985. – Т. 15, № 6. – С. 107–115.
2. Агаджанян Н. А. Адаптация и резервы организма / Николай Александрович Агаджанян. – М.: ФиС, 1982. – 176 с.
3. Александровский Ю. А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация / Юрий Александрович Александровский. – М.: Наука, 1976. – 272 с.
4. Алексеєва Т. В. Психологічні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 – загальна психологія, історія психології / Алексеєва Тетяна Валентинівна; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Київ, 2004. – 176 с.
5. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Борис Герасимович Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
6. Андреева Д. А. О понятии адаптации: исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе / Д. А. Андреева // Человек и общество: учен. записки / под ред. Б. Г. Ананьева и др. – Л., 1973. – Вып. 13. – С. 62–69.
7. Ащепков В. Т. Профессиональная адаптация преподавателей высшей школы: проблемы и перспективы / Виталий Тимофеевич Ащепков. – Ростов н/Д.: ИППК РГУ, 1997. – 144 с.
8. Ащепков В. Т. Теоретические основы и прикладные аспекты профессиональной адаптации преподавателей высшей школы: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 – общая педагогика и история педагогики / Виталий Тимофеевич Ащепков; Адыгейский гос. ун-т. – Ростов н/Д., 1998. – 43 с.
9. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Георгий Алексеевич Балл // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 92–100.
10. Бандура А. Теория социального научения / Альберт Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
11. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Феликс Борисович Березин. – Л.: Наука, 1988. – 270 с.
12. Бондар В. І. Традиційна й нова парадигма едукатії педагогічних кадрів [Електронний ресурс] / Володимир Іванович Бондар. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2011_4_1/statti/Bondar.htm. – Назва з екрана. Семиченко В. Проблеми і пріоритети професійної підготовки [Електронний ресурс] / Валентина Семиченко. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/reddisk/2007_01/semuchenko.pdf (дата звернення 16.11.17). – Назва з екрана.
13. Гончаренко С. У. Гуманізація освіти України / Семен Устимович Гончаренко // Кримські педагогічні читання: матеріали Міжнар. наук. конф. / за ред. С. О. Сисоєвої, О. Г. Романовського. – Харків, 2001. – С. 131–138.
14. Колызаева Н. Г. Формирование адаптивных характеристик личности у студентов в начальном периоде обучения: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 –

общая психология, психология личности, история психологии / Н.Г. Колызаева; ЛГУ.– Л., 1989.– 15 с.

15. Семиченко В.А. Психологічна структура педагогічної діяльності: навч. посіб.: у 2 ч. / В.А. Семиченко, В.С. Заслуженюк.– Київ: Видав.-поліграф. центр “Київ. ун-т”, 2001.– Ч. I.– 217 с.

Розділ 3. Розвиток соціальної рефлексії майбутнього вчителя

3.1. СОЦІАЛЬНО-РЕФЛЕКСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Актуальність проблеми формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя в контексті формування його педагогічної майстерності пов'язана з комплексом трансформаційних процесів, які відбуваються у різних сферах соціально-економічного, соціокультурного, а відтак і освітнього простору держави. Зокрема, це стосується базового протиріччя між домінуванням класичної, інформаційно-репродуктивної системи освіти, професійної у тому числі, та потребою у спеціалістах, здатних ефективно працювати в ринкових умовах, оперативно реагувати на професійні, соціальні ситуації, що постійно змінюються.

Зміни, що проектуються у базових документах про освіту носять системний характер і охоплюють усі складові системи: цільову спрямованість, змістовий контент, процесуально-технологічні основи організації освітньої діяльності.

Перехід на компетентнісну освітню парадигму складний і багатовекторний, він може реалізуватися виключно на рефлексійно-аналітичній основі й максимально враховувати рівень сформованості та характеристики освітнього простору, починаючи від макро, завершуючи освітнім простором кожного конкретного суб'єкта освітньої діяльності.

Стосовно цільової спрямованості реформ, акцентуємо увагу на особливостях того сегменту затребуваного ринком праці моделі спеціаліста, зокрема, майбутнього вчителя, який стосується соціокультурних характеристик, які найбільш тісно корелюють з геополітичними та соціокультурними викликами, які є найбільш актуальними для сучасного українського суспільства, а також відповідають потребам державо- і націєтворення.

Окрім того, перші університети позиціонували мету, крім традиційно професійної підготовки фахівця, створювати умови для формування інтелегента, людини культури, інтелектуально-духовну особистість, дуже важливо, коли йдеться про вчителя, який транслює ці цінності в середовище молодих людей, забезпечує їх соціалізацію, інтеграцію в соціокультурний простір, узгоджуючи загальні й індивідуальні, особистісно означені цінності.

Із зазначеної вище позиції формування соціальної компетентності спеціаліста (майбутнього вчителя) можна проаналізувати, порівнюючи за цільовою спрямованістю найбільш розповсюджені моделі функціонування та розвитку Університету [1, с. 71].

Так, французька (наполеонівська) система базується на позиціях класичної концепції організації навчання, які обумовлюють сильний вплив держави, інтегрально-вузькопрофільна, прагматично-функціональна модель освіти, орієнтована на підготовку професіоналів і технічних кадрів, здатних задовольняти потреби держави в рамках визначених повноважень.

Гумбольдтівська модель Університету базується на концепції соціокультурної освітньої парадигми, національної орієнтованості формування спеціаліста, здатного не лише інтегруватися в соціокультурне середовище, а й бути суб'єктом поширення та культивування соціальних, національно-культурних цінностей, покладених в основу розвитку держави, формування власної національної ідентичності. Закономірно, що головними принципами освітньої системи є академічна свобода, інтеграція науки й освіти, саморозвиток усіх суб'єктів освітньої діяльності.

Англосаксонська модель запропонована Дж. Г. Ньюменом (ньюманівська система) орієнтована на розвиток академічної спільноти (Університет як спільнота мислителів), базується на ідеї елітарності освіти, що формує мислителів безвідносно до соціальних, національних, а також прагматичних чинників.

Х. Ортега-і-Гассет, аналізуючи сформовані моделі Університету та практику їх функціонування й розвитку, виділяє три складові університетської освіти: 1. передавання культури, 2. навчання професій, 3. наукові дослідження і плекання нових науковців. «Життя – це хаос, дика пуща, плутанина. Людина губиться в ньому. Та її розум реагує на це відчуття катастрофи й розгубленості: розум працює, щоб знайти у пущі «стежки» й «дороги», тобто ясні й сталі уявлення про всесвіт, незаперечні переконання щодо того, якими є речі й світ... Культура – те, що вирятовує з життєвої катастрофи, вона дає змогу людині жити так, щоб її життя не стало безглуздою трагедією чи повним здичавінням». Тут культура трактується в широкому смислі як соціальний феномен, що обумовлює здатність особистості не лише орієнтуватися в житті, соціальному середовищі, а й бути суб'єктом його творення.

У цьому контексті важливо зазначити, що соціокультурна функція університетської освіти визначається як ключова, що повною мірою співвідноситься з сучасними тенденціями розвитку вищої професійної освіти в нашій державі. А це означає, що випускник університету (надто, коли йдеться про педагога) має бути, насамперед, людиною з визначеними соціально-культурними, національними цінностями, сформованими компетентностями, який буде реальним суб'єктом розвитку, насамперед, освітнього простору як соціокультурного середовища з визначеним блоком цінностей.

Недооцінка значення соціокультурного компонента в системі підготовки вчителя, формування його педагогічної майстерності проектує модель випускника як вузькопрофільного педагога, який транслює учням навчальну інформацію з конкретної дисципліни та перевіряє рівень її засвоєння (часто запам'ятовування). Він не орієнтований на використання потенціалу його на-

вчальної дисципліни для реалізації життєтворчої функції навчання, створення умов для формування соціальної компетентності школяра, його здатності не лише орієнтуватися, а й реалізувати себе в соціумі, формувати свою активну громадянську позицію, стати частиною інтелектуально-духовної еліти країни.

Досить виразно трактує проблеми вузькопрофільного спеціаліста Ортега-і-Гассет, указуючи на та, що його «не можна назвати освіченим, оскільки він є абсолютним невігласом у всьому, що не входить до його профілю; але він і не абсолютний невіглас, адже все-таки він є «людиною науки» і досконало знає свій крихітний куточок Всесвіту. Його можна було б назвати «ученим невігласом», і це дуже серйозно. Це значить, що в усіх питаннях, де він некомпетентний, він поведеться не як людина, незнайома зі справою, а навпаки – з амбіціями, притаманними знавцеві й фахівцю. ... Як убого й обмежено він мислить, оцінює, діє! Усі ці типові риси людини маси досягають апогею саме в цих вузькопрофільно кваліфікованих людях» [2, с. 76–80].

Проаналізуємо із зазначеної позиції стратегічний напрямок розвитку педагогічної освіти, у тому числі формування готовності вчителя до педагогічної діяльності в сучасній школі, орієнтованої на компетентнісний підхід загалом, конкретні компетенції, що мають соціально-громадянську спрямованість зокрема.

Так, із десяти виписаних ключових компетентностей (Концепція нової української школи) щонайменше чотири мають виразну соціальну спрямованість:

Соціальні й громадянська компетентності. Усі форми поведінки, які потрібні для ефективної та конструктивної участі в громадському житті, на роботі. Уміння працювати з іншими на результат, попереджати й розв'язувати конфлікти, досягати компромісів.

Загальнокультурна грамотність. Здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід і почуття за допомогою мистецтва. Ця компетентність передбачає глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших.

Екологічна грамотність і здорове життя. Уміння розумно та раціонально користуватися природними ресурсами в рамках сталого розвитку, усвідомлення ролі навколишнього середовища для життя та здоров'я людини, здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя.

Підприємливість. Уміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя з метою підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства й держави.

Усі вони інтегрально формують модель випускника школи з активною соціальною, громадянською активністю, соціально-рефлексійною компетентністю, який би міг не лише системно аналізувати й адекватно оцінювати соціально-політичні процеси, що відбуваються в державі, а й стати реальним

суб'єктом їх творення, реалізуючи власний потенціал саморозвитку в зазначеному аспекті.

Закономірно, що сприяти формуванню соціальної та громадянської компетентностей школяра може лише той педагог, який сам має високий рівень сформованості означених компетентностей.

А це означає, що предметом професійного інтересу студента – майбутнього педагога – мають стати проблеми, пов'язані з розумінням теоретико-практичних основ процесів формування та саморозвитку соціальної, соціально-рефлексійної компетентностей, тобто, уміти аналізувати соціальне середовище (макро, мікро), визначаючи логіку адаптації до нього на основі «Я-концепції, тобто зі збереженням власної самоідентифікації, брати активну участь у громадському житті, уміти працювати в команді, конструктивно взаємодіяти з іншими суб'єктами соціального середовища, продуктивно розв'язувати різного роду конфлікти, досягати компромісів.

Процеси формування соціальної та соціально-рефлексійної компетентностей майбутнього вчителя мають супроводжуватися забезпеченням його загальнокультурної грамотності, що виявляється не лише в інтегрованості в мистецьке життя країни, а і здатності до національно-культурної самоідентифікації.

Соціальну спрямованість також мають процеси формування культури життєдіяльності студента, усвідомлення ним ролі навколишнього середовища для життя та здоров'я людини, важливості участі кожного у природозбережувальній діяльності. Ідеться про екологічну грамотність студента, здатність формувати власний здоровий спосіб життя, пропагувати його базові постулати.

Майбутній педагог також має бути готовим формувати свій соціальний статус, самоактуалізувати себе, реалізувати потенційні можливості щодо оптимізації власної стратегії та програми життєтворчості.

Не викликає сумнівів той факт, що соціальна та соціально-рефлексійна компетентності формуються лише на індивідуальній основі, актуалізуючи базові позиції «Я-концепції», фіксовані в ній ключові цінності. Іншими словами, суб'єктом формування соціальної та соціально-рефлексійної компетентностей може виступати лише сам студент, й ефективність процесу буде безпосередньо залежати від того, наскільки він розуміє сутність цього процесу, його головні теоретико-методичні засади, а також наскільки він є спроможний об'єктивно діагностувати в собі рівень виявів його характеристик, які безпосередньо й опосередковано вказують на рівень сформованості якостей, пов'язаних із інтегральною, що розглядається як соціальна компетентність.

Тут можна диференціювати макроідентичність, як усвідомлення своєї приналежності до світового, європейського соціуму, культури, та мікроідентичність як інтегрованість у певну національно-культурну спільноту, соціально-культурне середовище. Органічне поєднання, гармонізація національно-культурної макро- і мікроідентичності у структурі його життєвого,

соціально-професійного просторів обумовлює позитивні тенденції щодо процесів самоідентифікації, а відтак і самореалізації особистості.

■ **КАРТКА ДЛЯ САМОПЕРЕВІРКИ РІВНЯ ЗАСВОЄННЯ ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІЙНОГО АПАРАТУ БЛОКУ**

Соціокультурна функція університетської освіти передбачає...
Соціальна та громадянська компетентності школяра – це...
Загальнокультурна грамотність школяра трактується як...
Соціальна обумовленість такої ключової компетентності як «екологічна грамотність і здорове життя» полягає в наступному:
Формування культури життєдіяльності студента, його життєвого простору означає...
Соціальна, соціально-рефлексійна компетентність майбутнього вчителя передбачає...

■ **ЗАВДАННЯ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ТА САМОКОНТРОЛЮ РІВНЯ ЗАСВОЄННЯ ЗНАТЬ
З ТЕМАТИЧНОГО БЛОКУ**

1. *Визначте місце соціальної та соціально-рефлексійної компетентностей у структурі педагогічної майстерності вчителя. Яким Ви бачите характер взаємозалежності складових структури.*
2. *Як трактуєте Гумбольдтівську модель Університету, яка базується на концепції соціокультурної освітньої парадигми, чи бачите можливості її імплементації у вітчизняну систему вищої професійної освіти.*
3. *У чому Ви вбачаєте цінності Англосаксонської моделі, запропонованої Дж. Г. Ньюменом (ньюманівська система), орієнтованої на розвиток академічної спільноти (Університет як спільнота мислителів), яка базується на ідеї елітарності освіти, що формує мислителів безвідносно до соціальних, національних, а також прагматичних чинників.*
4. *Означте зміст соціокультурного компонента в системі підготовки вчителя, формування його педагогічної майстерності.*
5. *Як оцінюєте модель випускника як вузькопрофільного педагога, який транслює учням навчальну інформацію з конкретної дисципліни та перевіряє рівень її засвоєння (часто запам'ятовування).*
6. *Які ключові компетентності (Концепція нової української школи) мають найбільш виразну соціальну спрямованість?*
7. *Чому формування соціальної та соціально-рефлексійної компетентностей майбутнього вчителя мають супроводжуватися забезпеченням його загальнокультурної грамотності?*

■ **СОЦІАЛЬНО-ЗНАЧУЩІ ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ ДЛЯ ДИСКУСІЙНОГО ОБГОВОРЕННЯ**

1. *Як Ви трактуєте протиріччя між домінуванням класичної, інформаційно-репродуктивної системи освіти, професійної в тому числі, та потребою в спеціалістах, здатних ефективно працювати в ринкових умовах, оперативно реагувати на професійні, соціальні ситуації, що постійно змінюються.*
2. *У чому полягає сутність змін, зазначених у базових документах про освіту (Концепція, Закон), чи є вони соціально обумовленими, чи носять системний характер, обумовлюючи: цільову спрямованість, змістовий контент, процесуально-технологічні основи організації освітньої діяльності.*
3. *Схарактеризуйте модель випускника-спеціаліста, затребувана сучасним ринком праці, модель сучасного вчителя, а також місце соціальної компетентності у його структурі.*
4. *Чи погоджуєтесь Ви з позицією, що випускник університету (коли йдеться про педагога) має бути, насамперед, людиною з визначеними соціально-культурними, національними цінностями, сформованими компетент-*

ностями, який буде реальним суб'єктом розвитку освітнього простору як соціокультурного середовища з визначеним блоком цінностей. Чи вважаєте Ви себе готовим до реалізації означених функцій?

■ РОЗВ'ЯЖІТЬ СИТУАЦІЇ

Ситуація 1. «Бажання сподобатися».

У класі Артем був не дуже популярним. Через велику кількість часу, яку він приділяв навчанню задля вступу до університету, хлопець майже ні з ким із однокласників не спілкувався. Одного разу в старости класу Світлани була вечірка, на яку мали прийти всі однокласники без виключення. Артему вже давно подобалася ця дівчина, тож такої нагоди побути поруч з нею він пропустити не міг. На вечірці було багато міцного алкоголю. Уже через деякий час уся компанія була сильно напідпитку. Тож, коли до Світлани завітали на вечірку сторонні молоді чоловіки, на них ніхто особливої уваги, окрім Артема, не звернув. Чоловіки пройшли на кухню разом із Світланою. Артем, приревнувавши, через 5 хв. зайшов за ними. Новоприбулі хлопці разом зі Світланою варили на плиті якесь вариво. На Артема ніхто не відреагував. Коли ж приготовану рідину набрали до шприца і почали по черзі вводити собі його у вену, Артем, бажаючи сподобатись Світлані та бути схожим на її дорослих друзів попросив і собі. Йому не відмовили...

Дайте відповіді на питання:

- *Виділіть базові проблеми, що можуть призвести до життєвих трагедій означеного рівня? Чи корелює успішність у навчанні школяра з успішністю його соціалізації? Обґрунтуйте позиції.*
- *На кого покладаєте провину за нездатність Сергія адекватно реагувати на ситуацію?*
- *Чи має навчальна діяльність потенціал життєтворчості, соціальної адаптації школярів?*
- *Яким чином система компетентнісної освіти орієнтована на формування соціокультурних компетентностей школяра? Змодельуйте варіант проведення навчального заняття за фахом, означивши його потенціал у формуванні здатності учня до ефективної соціалізації.*
- *Які принципи (форми та методи) взаємодії з сім'єю школяра вважаєте ефективними задля запобігання подібним небезпекам?*

3.2. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-РЕФЛЕКСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

Перехід на компетентнісну модель професійної освіти обумовлює необхідність з'ясування проблеми формування здатності студента до соціальної рефлексії як системи, що функціонує та розвивається за принципами компетентнісного, особистісно-орієнтованого, метапредметного, діяльнісного, практико-орієнтованого підходів, максимально враховуючи актуальну ситуацію комплікативності й суперечливості перехідного періоду (надто, коли йдеться про кардинальну зміну освітньої парадигми). Також слід зазначити, що складність цього феномену полягає, насамперед, у багатогранності сфери його застосування, яка виходить за межі освітньої, професійної діяльності й набуває ознак особистісної якості, що визначає можливість орієнтуватися в соціальному, власному життєвому просторі, і що саме головне – стати суб'єктом його творення, оптимізації за визначеними критеріями якості.

Саме тому важливо актуалізувати потенціал усіх об'єктів, які мають пряме або опосередковане відношення до формування здатності студента до розвитку (саморозвитку) соціальної рефлексії, насамперед, як значущої професійної функції. Виходимо з метапредметності природи соціальної рефлексії, а відтак і відповідних об'єктів формування та розвитку. До них слід віднести:

Комплекс психолого-педагогічних дисциплін, безпосереднє завдання яких полягає в забезпеченні розуміння соціально-рефлексійних процесів на теоретичному рівні, володіння методично-діагностичним інструментарієм з тим, щоби кожний студент – майбутній педагог міг самостійно досліджувати та формувати власну спроможність до аналітичної діяльності в соціальній сфері, а також допомогти майбутнім учням розвивати її як важливу особистісну якість.

Комплекс гуманітарних дисциплін, пов'язаних із соціальною сферою діяльності (соціологія, філософія, економіка, валеологія, екологія та ін.), вивчення яких передбачає формування в майбутнього педагога компетентностей щодо самоаналізу та самовизначення в контексті соціально детермінованих проблем, які вивчаються в рамках цих дисциплін.

Освітнє середовище ЗВО, яке формується на основі соціально заданих стандартів взаємовідносин і взаємодії її суб'єктів (моральні цінності, моделі поведінки, взаємовідносини «викладач-студент», «студент-студент» та ін.), яке можна розглядати як прототип класичного соціального середовища, що розвивається за критеріями професійної орієнтованості, сприятливості для професійного становлення, самореалізації кожного студента в його контексті.

Теоретичні засади:

1. *Соціально-рефлексійну компетентність слід трактувати як метакомпетентність, оскільки вона не може розглядатися як визначена професійна*

або соціальна функція, більше того, вона актуальна майже в усіх сферах діяльності людини, інтегруючи освітній, професійний, соціальний, життєвий простори. Також її метакомпетентна, метапредметна природа полягає в тому, що, набуваючи особистісних характеристик, вона стає важливою детермінантою якісної реалізації практично всіх професійних, життєвих соціальних функцій, а також сприяє ефективності розвитку інших компетентностей людини (наприклад, мовленнєво-комунікативних, загальноосвітніх як навчання впродовж життя, громадянських, загальнокультурних, здоров'язбережувальних та ін., відповідно до Концепції нової української школи (2016).

2. Соціально-рефлексійну компетентність майбутнього педагога можна визначати як науково обґрунтований комплекс кваліфікаційних характеристик (інтегральну особистісну характеристику) у межах загальної професійної компетентності за визначеним фахом, що об'єктивуються в досвіді соціально-рефлексійної діяльності студента й обумовлюють його здатність до здійснення професійної діяльності за компетентнісно орієнтованою парадигмою, а також програмування власного соціального саморозвитку на рефлексійній основі.

3. Структуру соціально-рефлексійної компетентності можна розглядати як у статичному, так і динамічному ракурсах.

Статичний ракурс передбачає наявність:

- ціннісно-сміслової сфери студента, пов'язаної зі ставленням до соціальної рефлексії як чинника особистісного самовизначення, самореалізації в соціально-професійному середовищі;
- знань і вмінь, сформованих на особистісно орієнтованій основі, які можуть застосовуватися в умовах, що постійно змінюються;
- потреби та здатності до постійного саморозвитку своєї соціально-рефлексійної компетентності;
- інтегрованого освітнього, соціально-професійного середовища студента.

Динамічний аспект передбачає логіку формування та розвитку соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя, включаючи:

- орієнтувально-цільовий, мотиваційно-діагностичний;
- формувальний;
- контрольо-аналітичний, проектувальний компоненти.

Концептуальні засади формування здатності до соціальної рефлексії у структурі педагогічної діяльності вчителя визначалися, передусім, за базовими теоретичними позиціями компетентнісної парадигми професійної освіти, зокрема, інтеграції професійного й особистісного як основи самореалізації в освітній, майбутній професійній діяльності.

У цьому контексті найбільш значущими будуть наступні закономірні зв'язки:

- *чим більшою мірою система професійної підготовки вчителя буде формуватися в умовах цілісного освітнього середовища із загальноприйнятим комплексом пріоритетних цінностей, тим більш ефективним буде процес формування визначених професійно ціннісних компетентностей, соціально-рефлексійних у тому числі;*
- *чим більш науково обґрунтованими та особистісно орієнтованими є програми, форми, методика, технології формування аналітико-рефлексійної, соціально-рефлексійної діяльності студентів, тим ефективнішим буде процес їх саморозвитку упродовж життя, екстраполюючись на інші сфери їх життєдіяльності.*
- *ефективність аналітико-рефлексійної діяльності майбутніх педагогів безпосередньо залежить від адекватності змісту навчальної діяльності, технологій його опрацювання, якості управлінських процесів, а також системи взаємовідносин (суб'єкт-об'єктних чи суб'єкт-суб'єктних) як основи освітнього середовища, психологічного мікроклімату освітнього процесу.*

На основі зазначених закономірностей визначено наступні принципи формування здатності майбутнього педагога до соціально-рефлексійної діяльності:

- *принцип формування цілісного, професійно орієнтованого освітнього простору ЗВО;*
- *принцип інтеграції освітнього, соціального, життєвого просторів студента у процесі його професійного становлення;*
- *принцип забезпечення компетентнісної, особистісної орієнтованості освітнього процесу, спрямованості на формування ключових компетентностей педагога, у тому числі соціально-рефлексійних;*
- *принцип поетапного переходу з суб'єкт-об'єктних на суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини у структурі освітнього процесу, сприяння розвитку студента як суб'єкта власного професійного становлення;*
- *принцип домінування інтерактивної, аналітико-рефлексійної діяльності студента над інформаційно-репродуктивною, пріоритетність процесів самоосвіти, саморозвитку, самоуправління;*
- *принцип системності, поетапності, діагностичності розвитку соціально-рефлексійної компетентності студента.*

Означені теоретичні позиції дали можливість розробити варіант системного забезпечення процесу формування здатності майбутнього вчителя до ефективної соціальної рефлексії у структурі майбутньої професійної діяльності, використовуючи можливості освітнього процесу у вищому педагогічному закладі освіти, проектуючи тенденцію до переходу від інформаційно-репродуктивної до компетентнісно, особистісно орієнтованої освіти.

Зазначені теоретичні позиції та задана структура розвитку соціально-рефлексійної компетентності студента педагогічного ЗВО реалізуються

через моделювання відповідної логіки та змістово-технологічне забезпечення процесу.

Концептуально модель розвитку здатності майбутніх педагогів до соціальної рефлексії у структурі їх професійного становлення представлена як логіка трансформації системотвірних цілей процесу в контексті практико-орієнтованої компетентності на основі базових теоретичних засад, відповідного змістово-технологічного забезпечення їх реалізації, інтегруючи освітній, соціальний, життєвий простори студента.

Зазначена мета «Формування системи освітньої діяльності студентів, змістово-технологічного забезпечення вивчення соціально-педагогічних дисциплін, оптимальних для розвитку соціально-рефлексійних компетентності майбутнього вчителя» свідчить про те, що центральне місце в розвитку здатності студента до соціальної рефлексії позиціонує система дисциплін соціально-педагогічного циклу, які будуть цілеспрямовано програмувати та забезпечувати основи формування (змістово-інтелектуальної, технологічної) компоненти формування означеної компетентності студента (теоретичні знання, технологічні вміння, діагностика та ін.).

Оскільки здатність до соціально-рефлексійної діяльності майбутнього вчителя є метапредметною, метакомпетентнісною, необхідно активувати всі чинники та засоби впливу на ефективність процесу, зокрема, ідеться про орієнтованість системи професійної підготовки педагога на компетентнісну модель освіти, що передбачає забезпечення загальної спрямованості всіх навчальних дисциплін (відповідно до наявного потенціалу) на особистісно орієнтовану технологію організації освітнього процесу як оптимальну для активізації особистісного, життєвого, соціального досвіду студента в її структурі.

Не менш важливим чинником забезпечення ефективності процесу є орієнтованість освітньої системи на забезпечення якісного соціокультурного середовища, цілісного освітнього простору вищого педагогічного закладу освіти, який створює умови для самоактуалізації студента, реалізації потенціалу його інтелектуального, соціального розвитку в межах професійного. Він задає професійно, особистісно, соціально визначені стандарти освітньої діяльності, за якими студент має можливість в оптимальному для нього режимі взаємодіяти зі всіма суб'єктами освітньої системи, програмуючи свою індивідуальну траєкторію та програму професійного розвитку в цілому, формування професійно значущих компетентностей, зокрема.

Саме в контексті зазначених загальних умов освітньої діяльності починається цілеспрямований процес формування здатності майбутнього педагога до соціальної рефлексії, закономірно починаючи з формування мотиваційного блоку, який відповідає за самовизначення студента щодо цінності цієї компетентності в майбутній професійній діяльності, а також задля виконання інших соціально, життєво значущих функцій і ролей.

На цьому етапі важко переоцінити значущість діагностичних процедур, які допоможуть кожному студенту з'ясувати реальний рівень сформованості знань, умінь, досвіду соціально-рефлексійної діяльності в різних сферах. Спроба ретельної інтерпретації отриманих результатів дасть змогу розпочати системний аналіз щодо причин успіхів і проблем у досліджуваному аспекті, які надалі визначають пріоритети перспективного розвитку, стануть основою регулювання ефективності процесу в цілому.

Головна формувальна компонента процесу стосується так само, як і на рівні постановки завдань, мобілізації зусиль усіх суб'єктів освітньої діяльності та спрямування їх на створення сприятливих умов для рефлексійної діяльності студента, які реалізуються через змістово-програмне забезпечення процесу, посилення його аналітико-рефлексійної складової, програмування особистісного, професійного саморозвитку студентів у процесі вивчення всіх навчальних дисциплін, системи позааудиторної діяльності, самостійної, дослідної роботи та ін.

Так само спільною для всіх проблемою є розвиток соціокультурного простору педагогічного ЗВО, який має мати науково обґрунтовану логіку програмування, змістово-технологічне забезпечення, діагностичний інструментарій, колегіальне управління процесом. Лише так можна цілеспрямовано формувати позицію студента як суб'єкта оптимізації соціокультурного освітнього простору, інтеграції освітнього, соціального, життєвого просторів в системі його професійного становлення як майбутнього педагога.

Представлені загальні позиції забезпечують сприятливі умови для викладання дисциплін соціально-педагогічної спрямованості, їх орієнтацію на розвиток соціально-рефлексійних здібностей у загальній структурі педагогічної компетентності майбутнього вчителя, що стосується змістово-технологічного супроводу процесу, а також трансформацію освітньої діяльності на рівень самоосвітньої.

Зміст дисциплін циклу професійної підготовки має бути оцінений за критеріями потенціалу у програмуванні розвитку соціально-рефлексійної компетентності. Відповідно, зміст може модернізуватися, видозмінюватися за пріоритетністю поставлених завдань. Аналітична складова в системі професійно-педагогічної підготовки вчителя набуває особливого значення з переходом загальноосвітньої школи на компетентнісну освітню парадигму, особистісно орієнтовані технології організації навчально-виховного процесу. Оскільки теоретико-практичні основи аналітико-рефлексійної, соціально-рефлексійної діяльності педагога є предметом спеціального вивчення зазначених навчальних предметів, діагностичний інструментарій має бути валідним, результати контролю за цими параметрами включені в інтегральну оцінку якості їх вивчення.

Вказані особливості змістової основи дисциплін педагогічного, соціологічного циклів вимагають адекватного процесуально-технологічного супроводу,

який визначає стиль і методику його опрацювання. Ідеться про технології, форми та методи забезпечення професійної, особистісної орієнтованості навчального процесу, використання інтерактивних форм і методів діяльності, а також системне застосування методик формування рефлексійної діяльності студентів під час аналізу соціально-педагогічних проблем, вирішення професійних задач у цілому.

У системі компетентнісної освіти організація навчально-виховної діяльності студентів буде класифікуватися як ефективна лише тоді, коли вона набуває тенденцію до переходу на рівень самоорганізації, самозабезпечення, й одночасно особистісний, професійний розвиток набуває тенденцію до переходу на рівень саморозвитку. Задля активізації означених процесів для студентів затребуваним буде пакет методичних матеріалів щодо логіки та технології саморозвитку соціально-рефлексійних компетентностей, діагностики процесу за визначеними критеріями якості, а також постійна консультативна підтримка саморозвитку студентів з боку викладачів, методистів. Також важливою буде організація дослідної роботи з професійного, особистісного саморозвитку, соціально-рефлексійної діяльності в тому числі.

Фінальним є контрольно-аналітичний і проектувальний етапи розвитку в студентів здатності до соціальної рефлексії, який ґрунтується на забезпеченні можливості відслідковувати ефективність динаміки розвитку соціально-рефлексійних компетентностей студентів. Контролюючі функції в цьому аспекті трактуємо як найбільш дієвий засіб оптимізації процесу їх перспективного розвитку, що реалізується на основі виявлення успіхів і недоліків процесу, теоретико-практичне трактування причин, що їх обумовлюють. Тут актуальним буде створення ситуації успіху, акцентуючи увагу студентів на особистісних досягненнях, подоланні протиріч, конфліктів, перепон, отриманні цінного досвіду, необхідного не лише для майбутньої професійної самореалізації, а й у соціальному, життєвому середовищі. Проектування перспектив і розроблення програми наступного етапу розвитку означених компетентностей закономірно буде супроводжуватися емоційним піднесенням, оптимізмом щодо власних ресурсів розвитку та здатності їх реалізувати.

Важливим є акцентування уваги на діяльнісному, практико-орієнтовальному характері навчання, оскільки система професійної підготовки вчителя передбачає не лише формування відповідного комплексу професійно цінних знань, а й формування на їхній основі реальної професійної діяльності, забезпечуючи здатність студента трансформувати знання на рівень практичної діяльності, одночасно максимально дотримуючися «Я-Концепції».

Розроблена структурно-функціональна модель формування адаптивності студентів дає змогу як викладачу, так і студенту:

■ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-РЕФЛЕКСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ

МЕТА: Формування системи освітньої діяльності студентів, змістово-технологічного забезпечення вивчення соціально-педагогічних дисциплін, оптимальних для розвитку соціально-рефлексійних компетентностей майбутнього вчителя

Орієнтованість системи професійної підготовки педагога на компетентнісну модель освіти

Програмування індивідуальної траєкторії формування соціально-рефлексійних компетентностей у контексті соціокультурного професійного розвитку

Орієнтованість освітньої системи на забезпечення якісного соціокультурного середовища

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОГО БЛОКУ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-РЕФЛЕКСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

Формування мотиваційного блоку розвитку соціально-рефлексійних компетентностей студента

Формування пакету програм для діагностики та самодіагностики рівня розвитку соціально-рефлексійних компетентностей

Проведення діагностики, теоретико-практичне трактування її результатів

ФОРМУВАЛЬНА КОМПОНЕНТА

Пріоритети організації педагогічного процесу у ЗВО.

1. Змістово-програмне забезпечення розвитку та діагностики соціально-рефлексійних компетентностей студентів в структурі професійного становлення. 2. Посилення аналітико-рефлексійної складової освітньої діяльності. 3. Програмування особистісного, професійного саморозвитку студентів, у його контексті – рефлексійних компетентностей

- реалізація потенціалу дисциплін у програмуванні розвитку соціально-рефлексійних компетентностей;
- актуалізація аналітико-рефлексійної діяльності на заняттях;
- діагностика та оцінювання ефективності роботи студента з розвитку соціально-рефлексійних компетентностей

ТЕХНОЛОГІЇ, ФОРМИ ТА МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Змістове забезпечення процесу

Технології, форми та методи організації навчальної діяльності

Змістово-технологічне забезпечення саморозвитку

- реалізація потенціалу дисциплін у програмуванні розвитку соціально-рефлексійних компетентностей;
- актуалізація аналітико-рефлексійної діяльності на заняттях;
- діагностика та оцінювання ефективності роботи студента з розвитку соціально-рефлексійних компетентностей

- забезпечення професійної, особистісної орієнтованості навчального процесу;
- використання інтерактивних форм та методів діяльності;
- системне використання форм та методів рефлексійної діяльності студентів

- пакет методичних матеріалів щодо логіки та технології саморозвитку соціально-рефлексійних компетентностей;
- організація дослідницької роботи з професійного, особистісного саморозвитку;
- постійна консультативна підтримка саморозвитку студентів.

КОНТРОЛЬНО-АНАЛІТИЧНА, ПРОЕКТУВАЛЬНА КОМПОНЕНТА

1) відслідковування рівня сформованості та динаміки розвитку соціально-рефлексійних компетентностей студентів; 2) виявлення успіхів та недоліків процесу, теоретико-практичне трактування причин, що їх обумовлюють; 3) проектування перспектив та розробка програми наступного етапу розвитку компетентностей

РЕЗУЛЬТАТ: позитивна динаміка розвитку соціально-рефлексійних компетентностей студентів

- *формувати цілісне, системне уявлення про сутність соціальної рефлексії у структурі професійної підготовки майбутнього вчителя, загальну логіку, теоретико-практичні основи її розвитку;*
- *забезпечити цілеспрямованість і системність процесу, проектуючи траєкторію руху від поставлених цілей до конкретних результатів;*
- *діагностувати ефективність процесу, відслідковувати динаміку розвитку відповідно до визначених системо твірних цілей і завдань;*
- *максимально актуалізувати всі чинники та об'єкти, котрі обумовлюють ефективність формування соціальної рефлексії, а також з'ясувати особливості їх взаємозалежності та взаємодії в системі професійної підготовки майбутнього вчителя;*
- *підвищити ефективність управління та самоуправління процесом.*

Усвідомлення сутності соціально-рефлексійної компетентності майбутніх педагогів, розуміння теоретико-практичних засад і логіки її практичної реалізації свідчить про можливість оптимізації та індивідуалізації процесу на саморегулятивній основі. Означений процес стає об'єктом постійного вдосконалення студентом, формування ним власної технології, стилю діяльності, поетапно забезпечуючи перехід на рівень самоорганізації, самозабезпечення через науково-пошукову, контрольню-рефлексійну складові освітньої діяльності.

У такий спосіб закладаються фундаментальні позиції переходу на компетентнісні стандарти професійної освіти, за якими освітня діяльність, у комплексі всіх її складових, усвідомлюється студентами як реальний засіб формування системи компетентностей, чільне місце серед яких посідає соціально-рефлексійна, що інтегрально визначає здатність до ефективної професійної діяльності, а відтак і забезпечує конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг.

■ КАРТКА ДЛЯ САМОПЕРЕВІРКИ РІВНЯ ЗАСВОЄННЯ ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІЙНОГО АПАРАТУ БЛОКУ

Соціально-рефлексійна компетентність – науково обґрунтований комплекс кваліфікаційних характеристик:

Досвід соціально-рефлексійної діяльності студента – це...

3. *У чому Ви вбачаєте потенціал психолого-педагогічних дисциплін щодо розвитку соціальної та соціально-рефлексійної компетентностей?*
4. *У чому Ви вбачаєте потенціал таких дисциплін, як соціологія, філософія, економіка, валеологія, екологія та ін. у формуванні соціальної та соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя?*
5. *Чи потрібно трактувати соціально-рефлексійну компетентність як метакомпетентність? Обґрунтуйте або спростуйте аргументи на користь такого твердження.*
6. *У чому полягає сутність і головні засади забезпечення особистісної орієнтованості програми, форм, методик, технологій розвитку, саморозвитку аналітико-рефлексійної, соціально-рефлексійної діяльності студентів.*
7. *У чому Ви вбачаєте сенс забезпечення домінування інтерактивної, аналітико-рефлексійної діяльності студента над інформаційно-репродуктивною, а також пріоритетність процесів самоосвіти, саморозвитку, самоуправління.*
8. *Визначте особливості формування мотиваційного блоку розвитку соціально-рефлексійної компетентності студента.*

■ СОЦІАЛЬНО-ЗНАЧУЩІ ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ ДЛЯ ДИСКУСІЙНОГО ОБГОВОРЕННЯ

1. *Особистісні якості, що визначають можливість студента, школяра орієнтуватися в соціальному, власному життєвому просторі, і що саме головне – стати суб'єктом його творення, оптимізації за визначеними критеріями якості.*
2. *За яких умов студент, як майбутній педагог, може самостійно досліджувати та формувати власну спроможність до аналітичної діяльності в соціальній сфері, а також допомогти майбутнім учням розвивати її як важливу особистісну якість?*
3. *Чи можна розглядати освітнє середовище навчального закладу, яке формується на основі соціально заданих стандартів взаємовідносин і взаємодії її суб'єктів (моральні цінності, моделі поведінки, взаємовідносини та ін.), як прототип класичного соціального середовища?*
4. *Обґрунтуйте значення ціннісно-сислової сфери студента, пов'язаної зі ставленням до соціальної рефлексії як чинника особистісного самовизначення, самореалізації в соціально-професійному середовищі.*
5. *Як варто трактувати закономірність: Чим більшою мірою система професійної підготовки вчителя буде формуватися в умовах цілісного освітнього середовища з загальноприйнятим комплексом пріоритетних цінностей, тим ефективнішим буде процес формування визначених професійно ціннісних компетентностей, соціально-рефлексійних у тому числі.*
6. *Визначте рівень та характер залежності ефективності аналітико-рефлексійної діяльності майбутніх педагогів від адекватності змісту*

навчальної діяльності, технологій його опрацювання, якості управлінських процесів, а також системи взаємовідносин (суб'єкт-об'єктних чи суб'єкт-суб'єктних) як основи освітнього середовища, психологічного мікроклімату освітнього процесу.

7. Запропонуйте варіант інтерпретації принципу поетапного переходу від суб'єкт-об'єктних до суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин у структурі освітнього процесу, сприяння розвитку студента як суб'єкта власного професійного становлення.
8. Чи можна визначити завдання: проведення діагностики ефективності та програмування розвитку освітнього середовища ЗВО: формування позиції студента як суб'єкта оптимізації соціокультурного освітнього простору; інтеграція освітнього, соціального, життєвого просторів у системі професійного становлення педагога, як пріоритетні у формуванні соціокультурного освітнього середовища навчального закладу?

■ РОЗВ'ЯЖІТЬ СИТУАЦІЇ

Ситуація 1. Учень, явно демонструючи своє погане ставлення до кого-небудь із товаришів по класу, каже: «Я не хочу працювати (вчитися) разом з ним». Як на це має відреагувати вчитель?

■ ПИТАННЯ ТА ЗАВДАННЯ

1. Дайте характеристику освітнього, соціального середовища, у рамках якого такі випадки є поширеними.
2. Проведіть комплексний аналіз ситуації, визначте комплекс чинників, які можуть спричинити конфлікт.
3. Чи мають місце тут проблеми міжособистісних конфліктів, несформованості взаємовідносин, соціальної дезадаптації школярів?
4. Оцініть можливі спонтанно-емоційні типи реакції вчителя на ситуацію:
 - «Ну і що?»
 - «Нікуди не дінешся, усе одно доведеться».
 - «Це нерозумно з твого боку».
 - «Але він теж не захоче після цього працювати (учитися) з тобою».
 - «Чому?»
 - «Я думаю, що ти неправий».
5. Змодельуйте ситуацію, коли подібна реакція учня є виправданою.
6. Розробіть та обґрунтуйте доцільний варіант виходу з ситуації за умови, що в дітей серйозний міжособистісний конфлікт.
7. Відтворіть у своїй пам'яті подібну ситуацію з досвіду власного шкільного життя та проаналізуйте варіант її вирішення, оцініть результативність.

Література до розділу 3

8. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс: [Электронный ресурс] / Хосе Ортега-и-Гассет. – Режим доступа: https://www.e-reading.club/chapter.php/43015/12/Ortega-i-Gasset__Vosstanie_mass.htm (дата обращения 16.11.17). – Заголовок с экрана.
9. Ортега-и-Гассет Х. Місія університету / Хосе Ортега-и-Гассет // Ідея Університету: антологія. – Львів, 2002. – С. 67–107.
10. Опалюк Т.Л. Розуміння сутності соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя: методологічний аспект / Т.Л. Опалюк // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. Л.П. Мельник, В.І. Співака. – Вип. XXIX. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2017. – 184 с. С. 114–125.
11. Опалюк Т.Л. Аналіз понятійно-категорійного апарату дослідження проблеми формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя / Т.Л. Опалюк // Гуманітарний вісник ДВНЗ «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
12. Опалюк Т.Л. Активно використовувані форми організації навчальної діяльності у педагогічних університетах у процесі формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя / Т.Л. Опалюк // Інтернаука. – 2017. – № 17(21). С. 56–59.
13. Opalyuk T. L. The genesis of identification and development of the problem of formation of the social competence of the future teacher / T. L. Opalyuk // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – 2017. – V. (60), issue 135. – P. 34–38.
14. 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 / T. L. Opalyuk // European Applied Sciences. – 2017. – № 4. – С. 43–45. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / авт.-сост. В.А. Мижериков; под ред. П.И. Пидкасистого. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 544 с.
15. Радугин А.А. Педагогика: учеб пособие для высш. учеб. заведений / Алексей Алексеевич Радугин. – М.: Центр, 2002. – 272 с.
16. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / Даниил Яковлевич Райгородский. – Самара: Издат. дом «Бахрах-М», 2001. – 672 с.
17. Ращенко Г.О. Виховання здорового покоління як соціально-педагогічна проблема / Г.О. Ращенко // Педагогічні новації столичної освіти: теорія і практика: наук.-метод. щоріч. – Київ, 2002. – Вип. 2. – С. 68–80.
18. Розов В.І. Психологічний аналіз адаптивності в екстремальних умовах: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.04 – мед. психологія / В.І. Розов; Ін-т психології АПН України. – К., 1993. – 17 с.
19. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн; сост. авт. коммент. и послесл.: А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская. – СПб.: Питер, 1998. – 688 с.

Розділ 4. Проектування змісту професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії студентів педагогічного університету

4.1. БАЗОВІ МЕТОДИЧНІ ПОЗИЦІЇ, ПРАКТИЧНО-ТЕХНОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ АДАПТИВНОСТІ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РЕФЛЕКСІЇ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ЇХ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Виходячи з поліфункціональності феноменів адаптація та соціальна рефлексія, слід означити шляхи, форми та методи забезпечення комплексності формування адаптаційної та соціально-рефлексійної компетентностей майбутнього вчителя.

Передовсім, необхідно правильно застосовувати інноваційні технології навчання, забезпечуючи сприятливість освітнього середовища, взаємовідносин його суб'єктів, зниження рівня конфліктності змін, проектуючи їх на можливості зони найближчого розвитку студента. Ідеться про принципи диференціації, індивідуалізації навчання, і що саме головне – культивування суб'єктності позиції студента через адекватні форми та методи організації діяльності. Виходимо з позиції, що викладач не може забезпечити ефективну дію адаптивного навчання всіх одразу та в однаковий спосіб, оскільки воно супроводжується відповідними психологічними станами студентів, накладається на відповідний особистісно-означений досвід їхньої навчальної діяльності. Тому тут важливо активувати механізми рефлексійної діяльності студента, у тому числі соціальної рефлексії, використовуючи які студент зможе осмислити освітню ситуацію, конкретну проблему в її контексті, відшукуючи спосіб особистісно означеної, конструктивної адаптації до освітньої ситуації, що має тенденцію до постійних змін, зокрема її соціального контенту.

Якщо на етапі дезадаптації не відбудеться прийняття окремими студентами нових для них освітніх стандартів, тобто конструктивного переходу від дезадаптації до часткової реадаптації, тоді можна говорити про процес дисадаптацій як сталий деструктивний процес адаптаційних змін, який закономірно призводить до пониження рівня навчальної діяльності частини студентів, формування адекватної цим змінам позиції студентів: або пасивно-приспосувальної, або агресивної, що свідчить про емоційно-психологічний дискомфорт від змінених умов, які він з тих, чи інших причин не може

прийняти. Як правило, це відбувається в ситуації, коли студент є пасивним об'єктом навчання, відповідно, соціально-освітнього середовища і невідповідність зовнішніх позицій, стандартів і технологій освітньої діяльності та внутрішніх очікувань і реальних можливостей вступають у конфлікт, провокуючи когнітивний дисонанс, який виступає головною детермінантою дезадаптації суб'єкта освітньої діяльності, а відповідно, і соціально-освітнього середовища.

Важливо виходити з того, що у будь-якій академічній групі є студенти, які потребують додаткової системної, цілеспрямованої індивідуальної допомоги, оскільки вони не можуть самостійно подолати конфлікт систем, прагнучи (або й ні) до інноваційної. Як показує практика, і в умовах інформаційно-традиційної системи навчання вони не мали успіхів, тобто йдеться про студентів, які мають «багаж» навчальних проблем, пов'язаних, насамперед з недоотриманням необхідних знань, несформованістю вмінь їх застосовувати на практиці, а не лише з низьким рівнем сформованості навчальної діяльності, самостійності зокрема. Тому для цих студентів важливо планувати додаткову роботу, пов'язану з розвитком рефлексійних компетентностей, діагностикою реальних проблем, визначенням навчальних завдань, адекватних рівню сформованості навчальної діяльності, потенціалу його інтелектуального розвитку. Соціальна рефлексія буде спрямовувати студента на дослідження проблем конфліктності для нього соціально-освітнього середовища, низької конструктивності взаємовідносин з іншими його суб'єктами, дискомфортом самопочуття. Зрозуміло, що не можна сподіватися на реальні системні зрушення в зазначеному аспекті за короткий проміжок часу з причин наявності низького рівня спрямованості адаптивності як здатності успішно пристосуватись до нових умов праці, нових умов соціального середовища.

Під час підготовки навчальних занять важливо дотримуватися наступних вимог:

- *залучати студентів до процесу цілеутворення на занятті, надаючи їм можливість визначити комплекс завдань, серед яких – професійно, соціально спрямовані, виходячи з теми заняття; реалізувати диференційований підхід, пропонуючи студентам комплекс завдань для рефлексійної діяльності, що дає змогу студенту самовизначитися в контексті теми заняття, навчальних завдань, зосередивши увагу на тому, яке він вважає для себе пріоритетним, тобто найбільш особистісно, професійно, соціально значущим;*
- *забезпечувати адекватну комплексну мотивацію змісту навчального заняття, включаючи мотиви особистісної, соціальної самореалізації, надавати можливість студентам, використовуючи методи рефлексії, працювати над виявленням професійної, особистісної значущості змісту; планувати роботу в контексті реалізації особистісного та професійного потенціалу, виділяти найбільш значущі для майбутньої професійної діяльності проблеми в межах опрацювання змісту навчальної дисципліни;*

- конструюючи навчальне заняття, максимально враховувати потенціал інтелектуального, соціального розвитку студентів, рівень сформованості їхньої навчальної діяльності, особливості індивідуального досвіду, актуальний рівень особистісного, професійного розвитку;
- у виборі методів організації освітньої діяльності на занятті цілеспрямовано нарощувати питому вагу інтерактивних методів (залежно від рівня готовності студентів до міжособистісної, соціальної взаємодії). Працювати над розвитком особистісних якостей, дидактичних компетенцій, які інтегрально визначають здатність до діалогічного типу побудови навчально-виховного процесу; забезпечувати можливість вибору студентами форм і методів, які, на основі аналітико-рефлексійної діяльності вони визначили для себе як найбільш ефективні з позиції власного професійного, особистісного, соціального розвитку, подолання утруднень під час виконання завдань;
- проектувати перехід управління в структурі освітньої діяльності до самоуправління засобами інтенсифікації аналітико-рефлексійних процесів, відповідно і само оцінювання, самоадаптації, самокорекції та ін.; забезпечувати сприятливі умови для індивідуальної, самостійної роботи студентів в рамках парної, групової, фронтальної форм організації навчання, де актуалізуються процеси соціальної адаптації, взаємодії, взаємозалежності, взаємовідносин з іншими суб'єктами діяльності;
- забезпечувати активізацію рефлексійної діяльності на навчальному занятті, аналізувати спільно та індивідуально результати навчальної діяльності з позицій: а) ефективності виконання навчальних завдань; професійної значущості отриманих результатів; важливості для особистісного саморозвитку в контексті оволодіння професією; б) ефективності організації освітньої діяльності з позиції реалізації означених цілей.

Подані вище методичні, практичні позиції є загальними, їх необхідно специфікувати відповідно до особливостей вивчення та викладання конкретних навчальних дисциплін, урахувавши їх цільову спрямованість, змістові особливості в структурі професійної підготовки педагога, формування його педагогічної майстерності, а також потенціал у розвитку адаптивних, соціально-рефлексивних компетентностей майбутнього вчителя.

Як приклад практичної реалізації поданих вище методичних позицій, розроблено змістовий модуль «Майстерність організації виховної діяльності школярів» у рамках викладання навчального курсу «Педагогічна майстерність», де запропоновані шляхи та методи його оптимізації, активізуючи аналітико-рефлексійну діяльність студентів, формуючи їхню соціально-рефлексійну компетентність.

Представлена традиційна логіка формування навчального заняття, в якій відображено загальну структуру навчальної діяльності:

мета → мотив → зміст → діяльність → результат, осмислюючи кожен його складову як етап процесу навчання через призму забезпечення особистісної орієнтованості, професійної спрямованості, розвитку адаптивної та соціально-рефлексійної компетентностей як за змістом, так і за формою його реалізації.

Основна увага приділяється складовим, у контексті яких найбільшою мірою обґрунтовані можливості реалізації адаптивної та соціально-рефлексійної функцій навчання: ціннісно-мотиваційний, процесуально-діяльнісний, оцінно-рефлексійний.

Зазначений змістовий модуль відображає сегмент навчального курсу, який відповідає за технологічний аспект методики підготовки студента до організації виховної діяльності школярів і передбачає проходження етапів конструювання, здійснення, діагностики (традиційних складових педагогічної технології) з орієнтацією на зазначені вище методичні позиції, цільову спрямованість курсу.

Основа проектування навчального модуля складає підхід, за якого передбачено поетапний перехід студента від вивчення, аналізу загальноприйнятих методик організації виховної діяльності школярів, конкретних зразків їх практичної реалізації, представлених у педагогічній літературі, а також, запротоколюваних студентами під час навчальних практик, та формування відповідної майстерності педагога в організації цього виду професійної діяльності, до творення власної моделі виховного процесу школярів на основі «Я-концепції». Закономірно, що навчальний процес супроводжується завданнями аналітично-рефлексійного характеру, у тому числі, пов'язаними з проблемами формування готовності педагога до соціальної рефлексії у процесі навчально-виховної діяльності, формування власної педагогічної майстерності.

Тому в основі технології – робота студента над своїми освітніми, виховними проектами, яка інтегрує наявний досвід творення моделей такого типу та індивідуальний, особистісно-означений (студент має можливість самостійно робити вибір навчального завдання як за темою, так і за рівнем його складності, працювати з інформацією у зручний для себе спосіб, обирати методи навчання, варіанти їх реалізації, приймати рішення стосовно загальної логіки навчальної роботи, обґрунтовувати та захищати сформовані позиції в контексті виконання навчального завдання, аналізувати й оцінювати результати навчальної праці). Реалізувати функції вибору рівня та типу навчальної діяльності як з формування виховних конструктів, так і власного саморозвитку щодо забезпечення педагогічної майстерності, тобто формування готовності до такого виду діяльності, можливо лише на основі застосування методів навчання, що сприяють формуванню рефлексійних і соціально-рефлексійних умінь осмислення виховання як соціального феномену та складової освітньої діяльності, а також самоаналізу необхідних для цього власних професійних компетентностей, однією з визначальних серед них є соціально-рефлексійна.

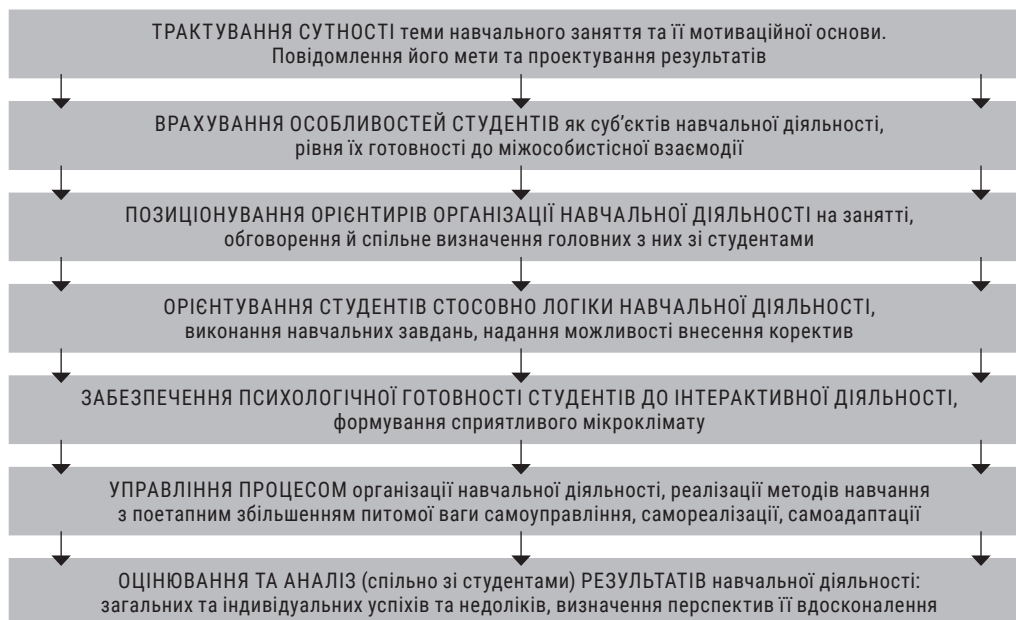
Представлені позиції та логіка означеного процесу може слугувати загальним орієнтиром як під час проектування навчального заняття, так і в ході організації навчальної діяльності студентів на кожному його етапі,

забезпечуючи адаптацію до майбутньої професії, до стандартів особистісно-орієнтованого навчання, а також сприяючи розвитку професійної, соціальної рефлексії у процесі формування педагогічної майстерності.

У контексті компетентнісної моделі побудови освітньої діяльності, формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя адаптивна та соціально-рефлексійна компетентності виявляються через взаємопов'язану діяльність, суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників навчального процесу, який реалізується на інтерактивній основі. Ідеться про свого роду «зустрічний рух» викладача та студента, спрямований на формування освітньої діяльності, сприятливої для розвитку означених компетентностей майбутнього вчителя у структурі його педагогічної майстерності.

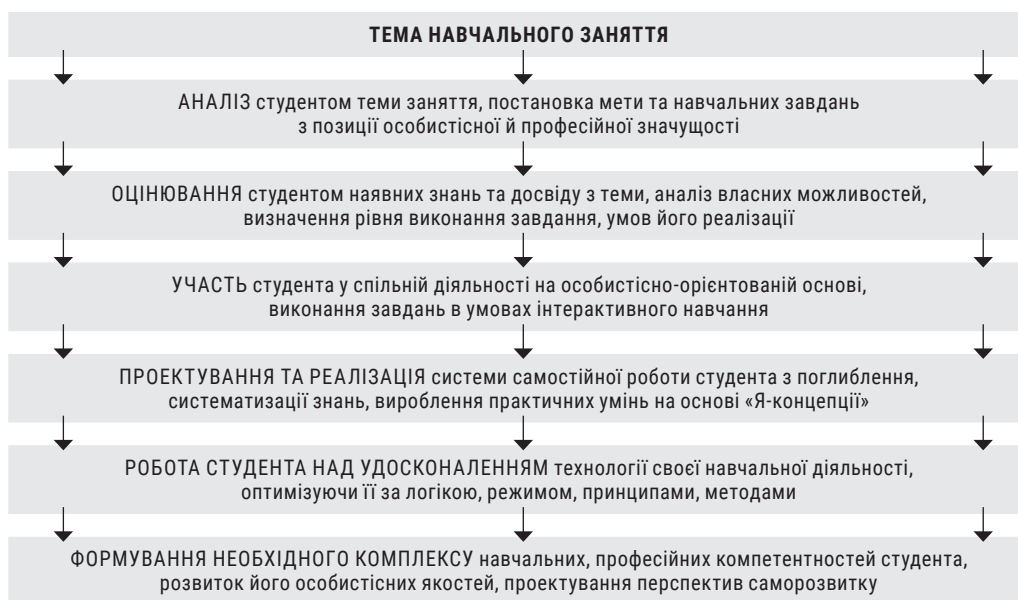
Цей підхід може реалізовуватися на трьох рівнях: в умовах цілісного освітнього середовища вищого педагогічного закладу освіти, організації навчальної діяльності безвідносно до особливостей навчальних дисциплін (загальнодидактичний підхід); на психолого-педагогічному та фахово-методичному рівні з позицій ролі та впливу відповідних аспектів підготовки на формування адаптивної та рефлексійної компетентностей студентів; на рівні окремого навчального заняття. Структура останнього рівня, тобто заняття розроблялася й реалізовувалася за певними загальнодидактичними приписами, адресованими викладачеві та студентам.

■ **ВИКЛАДАЧ ЯК СУБ'ЄКТ РЕАЛІЗАЦІЇ АДАПТИВНОГО, СОЦІАЛЬНО-РЕФЛЕКСІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ НАВЧАЛЬНОГО ЗАНЯТТЯ**



За тією самою логікою сформована поетапна схема організації навчальної діяльності студента, як її суб'єкта, з тим, щоб можна було визначити характер взаємозв'язку та взаємозалежності таких процесів, як викладання й учіння у структурі навчальної діяльності та визначити умови, за яких співпраця, що реалізується на рівні суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин, буде ефективною, особистісно-орієнтованою.

■ **СТУДЕНТ ЯК СУБ'ЄКТ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНЬОЇ, ПРОФЕСІЙНОЇ, СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ В КОНТЕКСТІ НАВЧАЛЬНОГО ЗАНЯТТЯ**



Аналіз поданих позицій алгоритмічного типу свідчить про те, що етапи діяльності практично мають однакову логіку, проектуючи шлях від постановки мети навчального завдання до оцінювання результатів його виконання. Різниця більшою мірою стосується позиції учасників навчального процесу: для викладача – це функції організації діяльності, для студента – самоорганізації в її контексті. Логіка формування діяльності полягає у поетапному процесі нарощування її самоорганізаційного компонента через підвищення рівня суб'єктності (активності) студента в навчальному процесі, інтенсифікації адаптивності, рефлексійності в його структурі. Саме ця позиція виступає ключовою, тобто такою, яка задає стандарти типу та рівню організації навчання: якщо на початкових етапах формування адаптивності, аналітико-рефлексійної діяльності студентів домінує інформаційно-репродуктивний тип навчання, то поетапно він буде набувати тенденцію до зміни характеру взаємодії «викладач-студент», переходячи на частково-пошуковий та дослідний рівень

навчання. Тобто, викладач задає загальні для всіх параметри діяльності (цільову спрямованість, зміст, форми, методи), реалізуючи функції головного суб'єкта організації діяльності, одночасно створюючи умови для самореалізації студента, тобто видозміненого проходження шляху від мети до результату, урахуваючи власний потенціал, особливості досвіду, рівень сформованості самостійності навчальної діяльності. Отже, власне умови діяльності, запропоновані та створені викладачем, сприяють формуванню позиції студента як активного співтворця продукту навчального процесу, активного учасника міжособистісної навчальної, соціальної взаємодії у процесі вирішення спільних навчальних задач.

На цьому етапі можуть застосовуватися різні групи методів організації навчальної (навчально-пізнавальної) діяльності студентів. Більшою мірою йдеться про методи, які мають ознаки особистісної орієнтованості за своєю сутністю, а за формою вони є звичними, тобто такими, які досить активно реалізовувалися під час навчальних занять в умовах інформаційно-репродуктивної системи освіти. До цієї групи можна віднести:

- *метод проблемного навчання, який дає змогу концентрувати увагу студентів на найбільш важливих позиціях навчального заняття. Окремі питання можуть позиціонуватися як проблеми, які значною мірою асоціюються з проблемами реальної практики педагогічної діяльності вчителя. Студенти мають можливість працювати над виділенням базових протиріч, що лежать в основі проблеми, аналізувати їх сутність, а також проектувати гіпотетичні варіанти їх вирішення, обираючи оптимальний для умов, які додатково пропонуються. Це може бути аналіз виховних і соціальних проблем, у їх контексті – конкретних соціальних ситуацій. Особливу цінність представляють не абстрактні або схематизовані, запропоновані у підручнику проблеми, а за відповідним типом реальні для студента, тобто такі, безпосереднім або опосередкованим (спостерігав зі сторони) суб'єктом вирішення яких він був сам. За таких умов природньо актуалізуються механізми соціальної рефлексії, які обумовлюють ототожнення, трансформування отриманого власного досвіду на осмислення проблеми, забезпечуючи її особистісну орієнтованість. І що представляє особливу цінність, у такий спосіб студент отримує додаткові знання й опановує вміння, що дають змогу підвищити рівень соціальної рефлексії й стосовно власного життя, вирішення проблем соціальної та суто професійної адаптації;*
- *методи вирішення педагогічних, соціально-педагогічних, соціально-виховних ситуацій, які є досить ефективними, оскільки реально забезпечують адаптацію студентів до майбутньої професії на аналітико-рефлексійній основі, формуючи позицію не формального (рецептурного) розв'язування ситуацій, а комплексного їх аналізу, виділення головних складових і чинників, що їх обумовлюють. Асоціації з власним досвідом вирішення аналогічних ситуацій надають процесу не лише особистісної орієтова-*

ності, а й створюють оптимальні умови для розвитку соціально-рефлексійної компетентності, багатofакторного аналізу ситуації, інтегруючи теоретичні, методичні знання, емоційно-особистісні ставлення й оцінки, а також сформований у життєвій, освітній практиці досвід поведінки, морально-етичного вибору та ін. Цінність методів цієї групи полягає в тому, що інтерпретація та вирішення ситуації сприяють актуалізації теоретичних знань, за допомогою яких проводиться кваліфікований аналіз конкретних ситуацій, привнесених із практики роботи сучасної школи, власного досвіду освітньої діяльності. Будь-яка навчальна ситуація є складною й не передбачає однозначного вирішення. Однак, у такий спосіб студенти відпрацьовують алгоритми мислення, засвоюють загальну логіку пошуку раціонального способу вирішення проблем, продиктованих конкретною ситуацією, забезпечуючи особистісну орієнтованість процесу, інтегруючи власний освітній, соціальний, життєвий досвід;

- методи виконання колективних робіт творчого характеру. Це можуть бути реферування, повідомлення до яких студенти звертаються для представлення та обґрунтування своїх позицій з теми, яку вважають для себе, свого освітнього, життєвого, соціального простору актуальною. Зокрема, це повідомлення для студентів, котрих доповідачі мають переконати у своїй позиції, яка є спірною і не має однозначного трактування. Такими можуть бути моделі різних форм і методів організації навчальної, виховної, соціальної діяльності, які вони розробили самостійно та пропонуються для апробації в школі, скажімо, під час практики;
- методи діалогічного навчання, які задають контекст спільної навчальної діяльності на основі співпраці з викладачем, іншими студентами як суб'єктами взаємодії, формуючи соціально орієнтований простір продуктивних міжособистісних взаємовідносин;
- методи застосування навчальних, наукових, соціальних й інших видів дискусій та інших інтерактивних форм навчання. Проблеми, які можуть пропонуватися студентам для обговорення, можуть бути як теоретичного, так і практичного характеру, залежно від рівня сформованості навчальної діяльності студентів, сфери їх навчальних і професійних інтересів. Особливого значення набувають актуальні для молодшої людини проблеми соціалізації, самоактуалізації, соціальної, професійної адаптації та ін., котрі неодмінно будуть асоціюватися із власним досвідом життєтворення, своїми уявленнями про ефективність процесів для молодшої людини загалом, студента, школяра, себе особисто. Використання цієї групи методів призводить до необхідності аналітико-рефлексійної діяльності студента, вияву соціальної рефлексії;
- виконання науково-дослідних завдань, які передбачають реалізацію як теоретичної складової, так й експериментальних досліджень із використанням діагностичного інструментарію, апробації системи нововведень

у практичну діяльність, зокрема, власний освітній процес, формування педагогічної майстерності, навчально-виховний процес школярів. Наукові проекти відзначаються не лише системністю підходу, валідним науковим інструментарієм, а й особистісною вмотивованістю пошуку відповіді на проблеми, що представляють для студента особливу актуальність.

Прикладом реалізації зазначених методичних позицій і використання методів організації навчальної діяльності студентів, орієнтованої на розвиток адаптивної та соціально-рефлексійної компетентностей може слугувати розроблений навчальний курс «Методика соціально-виховної роботи в сучасній школі», передбачений навчальним планом, який видозмінено як за змістом, так і за формами організації навчально-виховної діяльності за урахування означених вище підходів щодо підвищення ефективності реалізації її адаптивної та соціально-рефлексійної функцій.

Курс сформовано за логікою організації діяльності відповідно до її структурних елементів і базується на діяльнісному, особистісно-орієнтованому, а також професійно, соціально спрямованому підходах, сутність яких обґрунтовувалася вище.

Логіка курсу передбачає формування здатності до ефективної соціально-виховної діяльності студентів, починаючи від постановки завдань, теоретичного опрацювання загальних положень, завершуючи апробацією самостійно створених моделей діяльності, їх аналізом, програмуванням перспектив саморозвитку.

Так, на першому занятті на тему занятті «Теоретичні основи та практика організації соціально-виховної діяльності школярів» визначається та формулюється мета: актуалізувати й систематизувати базові теоретико-практичні позиції щодо організації соціально-виховної діяльності школярів, максимально враховуючи їх проблеми, індивідуальні потреби, підготовку себе як суб'єкта формування цього виду діяльності. Вона реалізувалася через опрацювання питань:

1. *Актуалізація основ теорії соціального виховання.*
2. *Проблеми соціального виховання в сучасній школі та перспективи їх вирішення.*
3. *Соціальний педагог: базові особистісні та професійні характеристики.*
4. *Основні правила (заповіді) організатора соціально-виховного процесу.*

На цьому занятті необхідно узагальнити та систематизувати знання про теорію соціального виховання, надавши їй практичного спрямування. Одночасно важливо осмислити практику організації соціально-виховної діяльності школярів у сучасній школі, виділити найбільш важливі проблемні зони цього складного виду діяльності й надати їм теоретичного обґрунтування. Можна звернутися до методичної літератури, у якій подаються загальні тенденції проблеми, зразки різних форм організації соціально-виховної діяльності школи, а також і до власного досвіду шкільного життя та набутого під час навчальної

практики. Узагальнюючи проаналізований матеріал, особлива увага має акцентуватися на загальних тенденціях і перспективах процесу реформуванням концептуальних позицій та практики організації соціально-виховного процесу в школі. І на завершення слід осмислити позицію соціального педагога як творця й організатора такого виду діяльності. Студенти мають намагатися створити образ соціального педагога-вихователя, наділивши його як особистісними так і професійними характеристиками. Із зазначеної позиції цінним буде аналіз практикуючих соціальних педагогів, виділити системоутворювальні елементи їхнього професіоналізму, секрети успіху. На основі опрацьованого матеріалу варто запропонувати студентам сформулювати «заповіді» тим, хто готує себе до реалізації професійних функцій соціального педагога, зокрема, здатності до формування ефективної виховної діяльності школярів.

Важливим є системний аналіз організації соціально-виховної діяльності школярів, який дає змогу: сформулювати комплексне уявлення про аналіз як компонент організації соціального виховання школярів, а також умову забезпечення його ефективності, відпрацювати базові позиції практики аналізу елементів виховного процесу. У контексті теми можна з'ясувати питання: Система аналізу практики організації виховного процесу соціальної спрямованості (логіка, структура, параметри). Аналіз конкретних зразків (моделей, ситуацій) соціально-виховної діяльності школярів. Аналіз конкретного соціально-виховного заходу, проведеного в академгрупі, визначення його ефективності, обґрунтування зроблених висновків.

Заняття означеного типу має значні можливості формування аналітико-рефлексійної, соціально-рефлексійної компетентностей школярів.

- *Удосконалюється здатність до аналізу педагогічного процесу, виховної діяльності, набутих в ході вивчення інших педагогічних дисциплін.*
- *Відпрацьовується логіка аналізу, його структурна побудова, а також параметри, що обумовлюють специфіку соціально-виховної діяльності педагога.*
- *Забезпечується трансформація загальної аналітико-рефлексійної компетентності майбутнього соціального педагога в соціально-рефлексійну, яка реалізується як у контексті педагогічного процесу так і соціального середовища загалом.*

Основну увагу на занятті слід приділяти організації комплексного аналізу різноманітних форм та методів соціально-виховного впливу у конкретних ситуаціях вирішення соціальних проблем дітей, їх сімей, особливо пов'язаних зі з'ясуванням сутності, специфіки, форм, методів роботи з дітьми різних соціальних категорій та ін. (виховний захід, ситуація, навчальне заняття і його виховний потенціал і т. д).

Ефективність процесу забезпечує поєднання колективного, групового і індивідуального аналізу, диференціюючи соціальні, виховні ситуації за ступенем складності та згідно об'єктів, параметрів, за якими проводився аналіз.

Така робота може завершуватися спробою колективного аналізу системи соціально-виховної діяльності, конкретного виховного заходу або виховної ситуації в академгрупі, оскільки в процесі аналізу студенти виступають одночасно у двох ролях: об'єктів та суб'єктів аналізу (це дає можливість забезпечити його глибину й об'єктивність). Цінність представлятимуть і висновки, яких дійдуть студенти, характеризуючи себе і свій уже наявний досвід соціально-виховної діяльності.

На занятті з вивчення досвіду організації соціально-виховної діяльності школярів може бути поставлена наступна мета: формувати у студентів цілісне уявлення про наявний досвід організації соціально-виховної діяльності школярів, основні позиції якого слугуватимуть підґрунтям власної методики організації соціального виховання, сформованої на основі «Я-концепції». Мета може реалізуватися через різні форми роботи: аналіз системи організації соціально-виховної роботи педагога (класика, новатора); визначення секретів його успіху; вибір та опис комплексу методик ефективної реалізації виховного впливу через навчальний процес, організацію позакласної роботи, організацію вільного часу школярів. Також можуть реалізуватися спроби самостійного творення окремих форм та методів виховного впливу соціальної спрямованості.

Після засвоєного основами аналізу виховного процесу, майбутні соціальні педагоги можуть перейти до вивчення систем, методик, авторських концепцій організації соціального виховання в школі.

Ефективним буде підхід, за якого процес вивчення цієї інформації буде поєднуватися з відбором матеріалу, що представляє цінність для студента, який з ним працює. Це може бути у вигляді ідей, цілісних систем й окремих методів, форм організації соціально-виховної діяльності. Свій вибір студентам варто представляти в аудиторії, аргументуючи та захищаючи його.

Після опрацювання цього матеріалу студенти можуть робити спроби самостійного творення окремих методів та форм соціально-виховного впливу (як колективно, малими групами, так й індивідуально).

Студенти закономірно будуть здійснювати взаємообмін «знахідками» з тим, щоб кожний з них міг сформувані достатній банк методів, які йому найбільше імпонують і сприятимуть формуванню готовності до практичної організації діяльності, забезпечивши оптимальність вибору конкретних форм і методів соціально-виховного впливу.

Найбільш продуктивним етапом навчальної роботи з курсу буде моделювання соціально-виховного заходу.

Важливо відпрацювати алгоритми мислення під час підготовки, конструювання виховного заходу, апробування визначених підходів, долучившись до колективного творення соціально-виховного заходу з конкретної теми, соціально означеної проблеми. Студенти актуалізуватимуть логіку структурування виховного заходу, алгоритми мислення у процесі визначення теми, формування змісту, відбору адекватних методів виховання. На занятті

доцільно практикувати колективне моделювання соціально-виховного заходу з конкретної теми.

Методично важливо забезпечити актуалізацію знань і конкретних практичних умінь щодо структурування та підготовки виховного заходу. А тому заняття варто починати зі звернення теоретичних знань, що представляють логіку структурної побудови соціально-виховного заходу, далі зробити перехід до теоретико-методичного рівня осмислення проблеми, що представляє алгоритм мислення соціального педагога на різних етапах моделювання заходу й у конкретних ситуаціях вибору. За основу, як правило, береться досвід педагога, який розкриває технологічний аспект організації виховного процесу, і задля закріплення опрацьованого матеріалу студенти роблять 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, хід розгортання.

Логічним продовженням попереднього заняття буде апробація соціально-виховних заходів (їх елементів) окремими студентами групи. Важливо перевірити ефективність самостійно створеної студентом моделі соціально-виховного заходу, забезпечивши її адекватним обґрунтуванням, а також визначити рівень їх готовності до організації та проведення виховної роботи, виконуючи функції соціального педагога. Тому, передусім, слід забезпечити теоретичне обґрунтування створеної моделі, колективне її обговорення. Також цінність представляє апробація елементів виховних заходів, підготовлених для уявної учнівської або реальної студентської аудиторії. Завершуватися заняття може індивідуальним або фронтальним аналізом апробованих зразків.

Після колективного моделювання соціально-виховного заходу на занятті студенти майже готові до індивідуального моделювання власних зразків у режимі самостійної роботи. Студентам пропонується підготувати захід, який би вони хотіли провести під час активної практики в школі. Студенти мають бути готовими захистити свою модель, обґрунтувавши доцільність кожного її елемента й апробувати фрагмент такого заходу в студентській аудиторії.

Особливу увагу слід звернути на процес аналізу апробованих зразків, основу якого складають об'єктивність, усебічність, глибина, логіка, коректність та ін. Починати доцільно можна з колективного аналізу, а потім поступово переходити до індивідуального. Проектування соціально-виховних заходів слугує основою для системного планування основ організації життєдіяльності класного колективу.

Важливо забезпечити формування цілісного уявлення студентів про систему соціально-виховної роботи школярів, розвиток умінь конструювання, планування виховного процесу соціальної спрямованості. У цьому контексті студенти можуть працювати над проблемами:

- *«Теоретико-методичні основи та практика забезпечення ефективності соціалізації школярів»;*
- *«Колективна розробка та захист варіанту планування життя уявного або конкретного колективу»;*
- *«Педагогіка співпраці в системі організації соціальної роботи школярів» та ін.*

Студенти закономірно доходять висновку, що виховні заходи зможуть реалізувати свій соціально-виховний вплив лише тоді, коли вони будуть включені в цілісну систему організації життєдіяльності школярів, виконують функції елементів соціально-виховної діяльності, досягаючи як конкретних (ситуативних), так і стратегічних цілей.

Другий важливий напрям формування готовності студента до соціально-педагогічної професійної діяльності (у тому числі, перших його починань) може полягати в тому, щоб допомогти йому отримати необхідні теоретичні та практичні орієнтації під час планування основ життєдіяльності колективу школярів, оптимізації їхнього соціального середовища. Студенти можуть обговорити технологію планування (алгоритми мислення на різних етапах формування плану), а також конкретні зразки, підготовлені студентами. Достатньо ефективним може бути конкурс концепцій: «Мої перші професійні кроки». Тут студенти роблять спробу спроектувати отримані в результаті опрацювання попередніх тем навчальні компетентності з теорії та практики організації соціально-виховної роботи школярів на майбутню професійну діяльність, оцінити себе з позиції готовності до реалізації соціально-виховних функцій.

Цінність представлення концепцій, базових позицій, стилю та методики організації соціально-виховної діяльності школярів, які вони можуть реалізувати під час першої активної практики, складно переоцінити.

Студенти мають намагатися самовизначитися стосовно проблем:

- *якими Ви себе хочете бачити у майбутній професії;*
- *якою уявляли свою першу зустріч зі школярами (варіант знайомства);*
- *яких принципів будете дотримуватися в роботі з дітьми, що мають проблеми соціальної адаптації;*
- *який стиль взаємин із підлітками з адиктивною поведінкою будете формувати;*
- *які маєте конкретні «заготовки» для організації соціально-виховної діяльності з дітьми та ін.*

Таке заняття передбачає формування погляду на себе як на потенційного соціального педагога-вихователя. Важливо самовизначитись: наскільки студент готовий до реалізації своєї професійної функції – виховувати дітей з проблемами навчання, саморозвитку, соціальної адаптації, яким він себе бачить, на які питання він ще не дав собі відповіді, у чому я ще маю найбільші проблеми.

Заняття проводиться, як правило, у вигляді конкурсу, дискусії, методичного семінару.

Наступним етапом роботи в рамках навчального курсу є проведення самоаналізу студентів за параметрами, що визначають їх готовність до організації виховної діяльності школярів. Переслідується мета формування вмінь здійснювати аналітико-рефлексійну діяльність стосовно процесу та результатів своєї професійної підготовки, зокрема готовності до соціально-виховної роботи.

Проводиться представлення результатів самоаналізу, які інтегрально визначають готовність студентів до соціально-виховної роботи та обґрунтування методики їх написання. Як наслідок, виділяються пріоритетні напрями професійного саморозвитку на основі проведеного самоаналізу, а також з'ясовуються форми й методи професійного самовдосконалення з напрямів, що були визначені як найбільш проблематичні.

Представлення та публічне обговорення кількох варіантів самоаналізу дає змогу студентам не лише переконатися у правильності їх написання, а також зрозуміти основні вимоги, які визначають ефективність аналізу.

Основна ж увагу приділяється коректності й обґрунтованості виявлення пріоритетних напрямів професійного саморозвитку, бачення перспективи та кінцевого результату цього процесу. Водночас, важливо обумовити й шляхи, форми, методи ефективної самореалізації з зазначених напрямів. За потреби, студенти звертаються до теоретичного матеріалу, до логіки, інтуїції і, безперечно, власного досвіду.

Можна запропонувати підхід, за якого студенти формують групи за виділеними пріоритетними напрямками саморозвитку й отримують завдання підготувати необхідний методичний матеріал і виступити в ролі консультантів. Надзвичайно актуальними і складними є теми, які стосуються методики і практики професійного саморозвитку. Вони передбачають проектування перспектив самовдосконалення на основі практичних апробацій та аналізу готовності до організації соціально-виховної роботи школярів.

Відбувається підготовка та представлення методичних матеріалів з тем, що визначені студентами як пріоритетні для саморозвитку:

- *основи теоретичної підготовки;*
- *аналіз досвіду практичної організації діяльності; практичні справи;*
- *тренінги.*

Це заняття має ініціювати інтенсивну роботу над собою з напрямів, що представляють для кожного студента особистісну та професійну значущість.

На занятті студенти розробляють стратегію, тактику, а також адекватне методичне забезпечення особистісного, професійного саморозвитку виховного спрямування, які, на їхню думку, обумовлюють продуктивність процесу самовдосконалення. Студенти апробовують методичний матеріал, демонструючи практичні справи, конкретні методи роботи над собою. Закономірно, передбачається продовження групової роботи у поєднанні з індивідуальною.

Методи діалогічного навчання презентують контекст ...

Виконання науково-дослідних завдань з соціальної проблематики передбачає ...

■ **ЗАВДАННЯ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ТА САМОКОНТРОЛЮ РІВНЯ ЗАСВОЄННЯ ЗНАТЬ
З ТЕМАТИЧНОГО БЛОКУ**

1. *Порівняйте трактування сутності понять «рефлексійні уміння», «соціально-рефлексійні уміння», виділіть спільні та відмінні позиції.*
2. *Узагальніть та систематизуйте знання про теорію соціального виховання, надавши їй практичного спрямування.*
3. *Визначте і потрактуйте позицію соціального педагога як творця й організатора соціально-виховного процесу в школі.*
4. *Створіть образ соціального педагога-вихователя, наділивши його як особистісними так і професійними характеристиками.*
5. *Проаналізуйте практикуючих соціальних педагогів, виділіть системо-твірні елементи їх професіоналізму, секрети успіху.*
6. *Сформулюйте «заповіді» тим, хто готує себе до реалізації професійних функцій соціального педагога. Означте методичні можливості розвитку, саморозвитку соціальної компетентності.*
7. *Змодельуйте навчальну ситуацію, орієнтовану на формування соціальної рефлексії школяра у рамках конкретної теми з визначеної фахової дисципліни.*
8. *Яких соціально орієнтованих вимог важливо дотримуватися вчителю під час підготовки до навчальних занять?*

■ **СОЦІАЛЬНО-ЗНАЧУЩІ ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ ДЛЯ ДИСКУСІЙНОГО ОБГОВОРЕННЯ**

- *У чому полягає суть принципів диференціації та індивідуалізації у процесі формування соціальної компетентності в контексті професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя?*
- *Яке місце посідає адаптивна та соціально-рефлексійна компетентності майбутнього вчителя у контексті компетентнісної моделі побудови освітньої діяльності та формування педагогічної майстерності?*

- Чи може педагог забезпечити ефективність адаптивного навчання всіх одразу та в однаковий спосіб?
- Що є головною детермінантою дезадаптації суб'єкта освітньої діяльності і соціально-освітнього середовища?

■ РОЗВ'ЯЖІТЬ СИТУАЦІЇ

Ситуація 1. До соціального працівника звернулася класний керівник 4 класу. Вона повідомила про те, що в її класі є дівчинка, яка дуже змінилася за останній час. Зміни виявилися як зовнішні, так і внутрішні: дівчинка почала одягатися тільки у чорний одяг, віддалилася від однокласників. На перервах між уроками – сама. Сидить тихенько, навіть не посміхається. На розмову з учителем «не йде». Вчителька спитала, чи ніхто не помер в сім'ї? Дівчинка сказала, що все гаразд.

Вона вчиться непогано, відвідує музичну школу. Сім'я вважається благополучною, забезпеченою, повною. Вчителька просила допомогти розібратися, що сталося з дівчинкою, яка ще нещодавно була такою веселою, компанійською.

Питання-завдання:

1. Виділіть головну проблему, що лежить в основі ситуації та потракуйте її сутність? Чи вважаєте ситуацію типовою; обґрунтуйте свою позицію?
2. Чи вказує ситуація на наявні проблеми соціалізації дитини?
3. Виділіть можливі варіанти проблем соціального спрямування, які можуть вплинути на різку зміну поведінки дитини?
4. Чи можна стверджувати, що учениця довіряє вчителю, судячи по реакції на запитання?
5. Сформулюйте комплекс причин, які ймовірно могли спричинити різку зміну соціальної поведінки дитини, призвести до дезадаптаційних процесів.
6. Змодельуйте можливі сценарії розвитку подій.
7. Змодельуйте варіант вирішення ситуації та означте чинники, які ймовірно можуть вплинути на його ефективність.

Ситуація 2. Дівчинка 8 років. При переодяганні на уроки фізкультури діти стали помічати, що на тілі Діни постійно величезні синці. Спочатку не дуже звернули на це увагу, бо думали, що дівчинка упала, вдарилася. Її подружка поцікавилася, звідки у Діни такі великі синці на спині, на руках, ногах. Діна мовчала. Одного разу до Діни вирішили прийти дівчатка з класу перевідати, тому що дівчинка вже декілька днів не ходила до школи. Та коли вони прийшли до квартири, то мати Діни їх не пустила, накричала на них. Дівчатка помітили, що мама Діни була нетвереза. Дівчатка розповіли класному керівникові про синці і про те як відвідували подругу. Класний керівник звернулася у районну соціальну службу сім'ї, дітей та молоді.

Питання-завдання:

1. Чи правильне рішення прийняла вчителька, чи були у неї шанси на сприяння вирішенню проблеми, не вдаючись до допомоги спеціальних соціальних служб?
2. Чи вважаєте ситуацію типовою (наскільки типовою) і чому? Назвіть загальні соціально означені причини, які спонукають до ескалації конфліктогенності сімейного виховання.
3. Назвіть ймовірні причини, чому учениця не могла довіритися учителю, однокласникам?
4. Проаналізуйте психологічно-емоційний стан учениці. Яким інструментарієм при цьому можна користуватися? До яких психічних, соціальних, особистісних деформацій може призвести недооцінювання складності та проблемності ситуації?
5. Чи знаходите у власному досвіді соціалізації, формуванні взаємовідносин вашої сім'ї зі школою ситуації, коли ви гостро переживали проблеми, кризові стани і намагалися скрити це від педагогів, однокласників. Проаналізуйте, аргументуйте зроблені висновки.

4.2. МЕТОДИ І ФОРМИ РОЗВИТКУ АДАПТИВНОЇ, СОЦІАЛЬНОЇ, СОЦІАЛЬНО-РЕФЛЕКСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ СТАНОВЛЕННЯ ЇХ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Важливо виходити з позиції, що процесуально-технологічне забезпечення розвитку й саморозвитку адаптивної, соціальної, соціально-рефлексійної компетентностей студентів реалізується в умовах особистісно орієнтованої парадигми організації педагогічного процесу.

Йдеться про форми, методи, прийоми, а також методики, технології освітньої діяльності, які мають ознаки особистісної орієнтованості за своєю суттю, тобто реалізують формулу суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин її учасників, сприяючи формуванню умов, оптимальних для особистісної самореалізації, проектування індивідуальної траєкторії та програми професійного розвитку, інтегруючи освітній і соціальний, життєвий простори.

Це можуть бути як традиційні методи організації педагогічного процесу, так й інноваційні, які є результатом дослідницько-новаторських пошуків останніх десятиліть:

- *метод проблемного навчання, який дає змогу концентрувати увагу студентів на найбільш важливих позиціях навчального заняття. Окремі питання можуть позиціонуватися як проблеми, які значною мірою асоціюються з проблемами реальної практики педагогічної діяльності вчителя, соціального середовища, власного життєвого простору. Студенти мають можливість працювати над виділенням базових протиріч, що лежать в основі проблеми, аналізувати їх сутність, а також проектувати варіанти їх вирішення, обираючи оптимальний для умов, які додатково створюються;*
- *методи вирішення педагогічних ситуацій, які є досить ефективними, оскільки реально забезпечують адаптацію студентів до майбутньої професії, соціального середовища, актуалізуючи аналітико-рефлексійні процеси, формуючи позицію не формального (рецептурного) вирішення ситуацій, а комплексного їх аналізу, виділення головних складових і чинників, що їх обумовлюють. Цінність цих методів полягає в тому, що інтерпретація та вирішення ситуації сприяють актуалізації теоретичних основ педагогічного процесу, за допомогою яких проводиться кваліфікований аналіз практики, соціальної, життєвої проблеми, представленої в конкретних ситуаціях із практики роботи сучасної школи, інтегрованої в соціальне середовище. Будь-яка навчальна ситуація є складною й не передбачає однозначного вирішення. Однак, у такий спосіб студенти відпрацьовують алгоритми мислення, засвоюють загальну логіку пошуку раціонального способу вирішення проблем, продиктованих конкретною навчальною, професійною, соціальною ситуацією;*

- *методи виконання колективних робіт творчого характеру. Це можуть бути реферати, презентації, повідомлення, які студенти готують як представлення та обґрунтування своїх позицій з навчальної, соціальної теми, яку вважали для себе актуальною. Зокрема, це повідомлення для студентів, щодо яких вони мають переконати одногрупників у своїй позиції, яка є спірною й не має однозначного потрактування. Це є моделі різних форм та методів діяльності, які вони розробили самостійно й можуть апробувати в школі, скажімо, під час практики;*
- *методи діалогічного навчання, які задають контекст спільної навчальної діяльності на основі співпраці з викладачем, іншими студентами як суб'єктами взаємодії;*
- *методи навчальних, наукових дискусій та інших інтерактивних форм навчання. Проблеми, які пропонувалися студентам для обговорення, можуть бути як теоретичного, так і практичного характеру, залежно від рівня навчальної діяльності студентів, сфери їхніх навчальних, професійних інтересів;*
- *виконання науково-дослідних завдань, які пропонуються групі студентів і передбачають реалізацію як теоретичної складовою, так і експериментальних досліджень із застосуванням діагностичного інструментарію, апробації системи нововведень у практичну діяльність, зокрема, навчально-виховний процес школярів, їх життєве, соціальне середовище.*

■ **НАЙБІЛЬШ ЧАСТІ ускладнення й недоліки, ВЛАСТИВІ МОЛОДИМ УЧИТЕЛЯМ (СТУДЕНТАМ-ПРАКТИКАНТАМ) ЗА В. А. КАН КАЛИКОМ:**

1. *під час складання конспектів;*
2. *під час складання різних планів;*
3. *під час адаптації до атмосфери педагогічної діяльності;*
4. *під час організації взаємовідносин з колегами;*
5. *під час першого знайомстві з класом;*
6. *під час вивчення класу (незнання методів, невміння їх застосовувати);*
7. *під час організації контакту з класом;*
8. *під час вибору вірного тону та стилю взаємин з учнями;*
9. *під час налагодження контакту з важкими учнями;*
10. *під час складання характеристик на окремих учнів і на клас в цілому;*
11. *під час управління собою в різних ситуаціях;*
12. *під час ведення індивідуальної та колективної виховної роботи з дітьми;*
13. *під час організації взаємовідносин з батьками;*
14. *під час організаційної роботи в школі;*
15. *у ситуації емоційної напруги.*

Недоліки:

1. невміння правильно відбирати і застосовувати методи виховання й навчання;
2. невміння звертатися до дітей у ході педагогічної діяльності;
3. недостатньо розвинена культура мови;
4. недостатні професійно-лексичні дані;
5. неорганічність поведінки на уроці й під час спілкуванні з дітьми;
6. невміння організувати спілкування в різноманітних ситуаціях (урок, виховна робота, гуртки та ін.);
7. невміння оперативно орієнтуватися в мінливих умовах, обставинах, розгубленість;
8. невміння приймати оперативні рішення;
9. невміння адекватно формулювати й виконувати педагогічні завдання;
10. невміння за зовнішніми ознаками орієнтуватись у психологічній атмосфері, настрої окремих дітей;
11. невміння емоційно налаштуватися на конкретний урок;
12. нездатність до емоційного перемикавання;
13. нездатність виявити інтерес до знайомого матеріалу;
14. невміння застосовувати різні прийоми спілкування задля успішного розв'язування педагогічних задач;
15. невміння управляти спілкуванням з учнями;
16. слабе оволодіння певними комунікативними вміннями;
17. невміння налаштуватися на спілкування з дітьми;
18. невміння адекватно висловити та передати дітям необхідний настрій, емоції, думки;
19. невміння визначити свій стиль спілкування з дітьми;
20. невміння відступати від конспекту уроку в разі потреби;
21. скутість міміки, пантоміміки в ході спілкування з учнями;
22. невміння планувати й органічно поєднувати різні методи навчання і виховання;
23. невміння пристосувати свої поведінку та спілкування до конкретних ситуацій;
24. нездатність створювати в класі творчу атмосферу колективних пошуків і роздумів;
25. нездатність налагоджувати взаємини школярів і непомітно впливати на них;
26. невміння вести довірливу бесіду з дітьми, налаштувати на неї й організувати її;
27. нездатність емоційно ідентифікувати себе з класом і окремими учнями;
28. недостатність педагогічної спостережливості, пильності;
29. недостатньо розвинена педагогічна уява й здатність до прогнозування;

30. недостатньо розвинена педагогічна інтуїція, здатність приймати рішення за умов дефіциту часу й інформації;
31. невміння аналізувати свій і чужий досвід і творчо використовувати його, робити методичні узагальнення;
32. недостатнє практичне володіння методами психолого-педагогічних досліджень;
33. невміння працювати з програмами, методичною літературою;
34. нездатність відчувати соціально-психологічну атмосферу уроку та впливати на неї;
35. невміння прогнозувати й управляти міжособистісними взаєминами в учнівському колективі;
36. відсутність педагогічного такту;
37. нерозвиненість педагогічного мислення, слабке його використання у педагогічній діяльності;
38. невміння забезпечити єдність ділового й особистісного аспектів спілкування в ході навчально-виховної діяльності;
39. нерозвиненість товарищескості як професійно важливої якості;
40. неспроможність долати негативні установки по відношенню до окремих учнів, приховувати своє роздратування;
41. нездатність захопити дітей своїм предметом;
42. невміння сформулювати необхідну про себе думку в учнів;
43. невміння викликати позитивне ставлення дітей до себе;
44. відсутність вдумливого сприйняття й аналізу педагогічних явищ і фактів;
45. невміння організувати дітей на активну громадсько-корисну роботу;
46. невміння грати з учнями, захопитися спільної з ними діяльністю;
47. нездатність критично оцінювати свою педагогічну діяльність;
48. невміння правильно спланувати свій робочий час.

Знання власних психологічних особливостей, сильних і слабких сторін свого характеру потрібно вчителю для самовдосконалення себе як професіонала, для встановлення контакту з учнями у процесі педагогічного спілкування. Усе це у підсумку формує авторитет учителя в очах учнів, який є каталізатором впливу вчителя на учнів у процесі його навчально-виховної діяльності. Тому педагогу слід вивчати не лише учнів, але й самого себе. Для цього існує низка опитувальників, за умови отримання щирих відповідей на питання яких можна скласти більш-менш адекватне уявлення про свої психологічні особливості.

■ ПРАВИЛА ОСОБИСТІСНО-ГУМАННОГО ПІДХОДУ ПЕДАГОГІВ ДО ДІТЕЙ (ЗА Ш. АМОНАШВІЛІ)

1. *Виявляйте живий інтерес до життя дитини, до його радощів, засмучень, прагнень, успіхів, невдач, до його особистісних переживань, за наявної*

- необхідності сприяйте, допомагайте, висловлюйте йому «співрадість», співчуття.
2. Спілкуйтеся з дитиною як з дорослим, від якого чекають взаємної довіри, поваги, порозуміння.
 3. Робіть день народження кожної дитини святом у класі, висловлюйте йому побажання, приносьте йому у подарунок малюнки, твори про нього, давайте йому відчуття, як його люблять, поважають учитель і товариші, яких успіхів вони від нього чекають.
 4. Установлюйте з кожною дитиною особисті, довірливі відносини.
 5. Викликайте довіру й щирість дитини до Вас Вашою довірливістю та щирістю до неї.
 6. Любіть сміятися разом з дітьми, веселіться, грайтеся разом з ними.
 7. Говоріть з дітьми спокійно, викликайте довіру до себе голосом і експресією, свою незадоволеність поведінкою дитини висловлюйте ноткою натяку на те, що ви від нього цього не очікували, що у вас про нього краще уявлення.
 8. Висловлюйте жвавий інтерес до захоплень (хоббі) окремих дітей (збирання марок, складання альбомів тощо), долучайтеся до них.
 9. Дивуйтеся, захоплюйтеся, радійте, коли та чи інша дитина робить гідний учинок, виявляє кмітливість, мислить зосереджено.
 10. Заохочуйте творчу діяльність дітей, допомагайте їм писати п'єси, оформляти їх художньо й музично, готувати ранки, виступати зі своєю самодіяльністю перед батьками, іншими учнями.
 11. Навчіть дітей випускати власні книжки з розповідями, казками, творами, віршами тощо, цікавтеся цими книжками, читайте їх, беріть їх з дозволу автора показати своїм колегам.
 12. Пропонуйте дітям стати художниками книжок з розповідями, віршами, творами, казками, надрукувати на листках, які слід скласти та зшити, оформити обкладинки, намалювати в них картини за змістом творів, а також пояснити слова, поставити запитання до тексту.
 13. Вибачайтеся перед дитиною, якщо з якоїсь причини не можете відразу відповісти на запитання, з яким вона звертається до вас, поясніть причину відверто, скажіть, що дасте відповідь через декілька днів, і не забудьте виконати обіцянку.
 14. Залучайте батьків до шкільного життя своїх дітей, запрошуйте їх керувати гуртками, чергувати в школі, влаштовуйте з ними зустрічі дітей.
 15. Пишіть листи батькам з позитивною оцінкою вчинку дитини, з приводу досягнення успіху в навчанні, із будь-якого значного приводу, гідного схвалення.
 16. Пропонуйте батькам бути присутніми на уроках.
 17. Робіть урок акумулятором життя дітей, цінують, любіть, приймайте кожен урок.

18. Знайомте дітей із планом уроку, зі змістом завдань, беріть до уваги побажання дітей щодо змісту уроку.
19. Запрошуйте дітей бути співучасниками ваших педагогічних пошуків, висловлювати свою думку з приводу того чи іншого методу, завдання тощо, які застосовуються вами з метою апробування.
20. Заохочуйте дітей ставити питання, запитувати, сперечатися, висловлювати власну думку, стверджувати свою позицію, серйозно ставитися до думок, тверджень, оцінних суджень дітей серйозно.
21. Провокуйте дискусії з Вами, надавайте їм можливість доводити Вам, пояснювати помилку, спростовувати Ваше твердження й тоді, визнавши їхню правоту, висловлюйте їм подяку за те, що не дали Вам змоги заглибитися в своїй помилці.
22. Навчайте дітей етично висловлюватися й доводити свою думку, сперечатися.
23. Заохочуйте пошукову, дослідницьку активність дітей, окремої дитини, практикуйте на уроках читання наукових доповідей, обговорення окремих питань.
24. Навчайте дітей думати, виявляйте своє заохочувальне ставлення до дітей, які вміють думати, міркувати.
25. Міркуйте вголос самі, щоб показати зразок, як мислити, як шукати вирішення задачі, як обговорювати, оцінювати.
26. Частіше пропонуйте дітям письмові роботи з роздумами про самих себе, про свої взаємовідносини з оточуючими людьми, їхнього ставлення до нього.
27. Підкреслюйте також право дитини оберігати свій спокій від шуму й іншого виду роздратування під час обмірковування завдання, під час виконання письмової роботи.
28. Заохочуйте дітей самих знаходити та виправляти допущені помилки в своїх письмових роботах; виправлені ними помилки надалі не вважайте за помилки.
29. Пропонуйте дітям на уроках альтернативні матеріали, завдання.
30. Користуйтеся способом навмисного припущення Вами помилок, надайте дітям можливість виявляти та виправляти їх, дякуйте дітям за сприяння.
31. Не ставте одну дитину у приклад іншій ані в старанності, ані у поведінці.
32. Допмагайте дитині перевершити саму себе.
33. Помічайте й радійте, коли дитина досягає успіху.
34. Пропонуйте дітям домашні завдання ненав'язливо, давайте їм змогу самим теж поставити собі завдання.
35. Пропонуйте дітям завдання з метою визначення ними своїх потенційних можливостей, надавайте їм можливість пробувати себе по відношенню до завдань наступних класів.

36. *Заохочуйте прагнення дітей братися за виконання складних завдань, допомагайте їм навчитися способам їх вирішення.*
37. *Залучайте дітей до добору навчального матеріалу, пропонуйте їм заповнювати підручники своїми сторінками з додатковим матеріалом.*
38. *Звертайтеся до дітей із проханням допомогти Вам скласти складне завдання, ребус, головоломку для використання на уроках, а під час їх застосування не забувайте вказувати, хто їх автор.*
39. *Виявляйте інтерес до того, чи сподобався дітям урок, дослухайтеся до їхніх побажань.*
40. *Висловлюйте дітям подяку за сприяння у проведенні цікавого уроку.*
41. *Приносьте дітям свої вибачення, якщо урок не викликав у них емоційного й інтелектуального задоволення, намагайтеся разом з ними з'ясувати причини.*
42. *Надавайте особливе значення зусиллям, старанням дитини у виконанні завдання, цікавтеся, з якими труднощами зіткнулася дитина та як їх пододала.*
43. *Виявляйте своє оптимістичне ставлення до можливостей дитини, особливо коли в неї трапилася невдача.*
44. *При своїх оцінних судженнях з приводу роботи дитини більше спирайтеся на позитивне, досягнуте, на просування; помилки і невдачі розглядайте на тлі досягнутого.*
45. *Заохочуйте самооцінну і оцінну діяльність кожної дитини, давайте їм можливість оцінювати свою роботу вголос, висловлювати свою думку про роботу товариша.*
46. *Прагніть до оволодіння витонченим виконанням педагогічних процесів.*
47. *Стежте за чистотою вашої мови, не допускайте її забруднення.*

■ **ВПРАВИ НА РОЗВИТОК УМІНЬ ДОКОМУНІКАТИВНОГО ОРІЄНТУВАННЯ (ПІД ЧАС ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ)**

1. *Відвідайте урок у класі, де Ви не викладаєте (бажано в 9–11-х) і поспостережіть за учнями. Спробуйте відповісти на наступні питання: 1) хто з учнів користується найбільшою популярністю та повагою в класі; 2) чому; 3) хто користується найменшою популярністю; 4) чому; 5) відзначте найбільшого індивідуаліста в класі; 6) постарайтеся виділити групи учнів, пов'язаних більш тісними відносинами. Якщо це не вдасться за один урок, повторіть спостереження на інших уроках. Перевірте свої враження в класного керівника й у вчителя, який постійно веде уроки в цьому класі.*
2. *Відвідайте разом з колегою урок незнайомого вам і йому вчителя в іншій школі. Незалежно один від одного охарактеризуйте поведінку цього вчителя на уроці, користуючися наступною схемою:*

3. *доброзичливий, тримається підбадьорливо – недоброзичливий;*
4. *стимулює ініціативу, допускає висловлення учнями власної думки – третирує учнів, які не терплять заперечень, власних думок учнів, зупиняє й весь час тримає учнів під жорстким контролем;*
5. *активний, «викладається» – пасивний, байдужий;*
6. *не боїться відкрито висловлювати свої почуття, показувати свої недоліки – думає тільки про престиж, намагається будь-що триматися за свою соціальну роль педагога;*
7. *динамічний і гнучкий у спілкуванні, легко сприймає й дає змогу задавати питання, «гасить» можливі конфлікти – негнучкий, не бачить проблем, не вміє помітити потенційного конфлікту;*
8. *увічливий і привітний з учнями, поважає їхню гідність, індивідуалізує спілкування з різними учнями – спілкується тільки «зверху вниз», так з усіма;*
9. *може поставити себе на місце учня, поглянути на проблему його очима, – усе бачить тільки «зі своєї дзвінниці», неухважний до того, що говорить;*
10. *увесь час знаходиться у спілкуванні, тримає клас у тонусі – пасивний, пускає спілкування на самоплив.*
11. *Оцініть ці сторони поведінки вчителя за п'ятибальною системою. Порівняйте думки, висловлені Вами і Вашим колегою.*
12. *Надайте відповідь на питання з вправи 1 стосовно класів, де Ви викладаєте. Попросіть колегу відповісти на ці ж питання. Порівняйте результати й у разі розбіжності спробуйте обґрунтувати свою точку зору.*
13. *Поспостерігайте протягом п'яти хвилин за бесідою незнайомих Вам людей на вулиці, у транспорті, кафе. Спробуйте оцінити емоційну сторону спілкування (відзначимо, що найкраще цю вправу виконувати, спостерігаючи за людьми, що говорять на незнайомій для вас мові; в цьому випадку доводиться звертати увагу на інтонацію, паузи, міміку, жести та інші немовні засоби спілкування).*

■ **ВПРАВИ НА РОЗВИТОК УМІНЬ ВСТАНОВЛЕННЯ КОНТАКТУ**

1. *Поставте собі завдання: під час уроку або позакласної роботи вступати в контакт переважно з несимпатичними для Вас учнями. Коли Ви навчитеся контактувати з ними так само вільно, як з іншими, ускладніть завдання: попросіть Вашого колегу прийти на Ваш урок і постаратися за Вашою поведінкою зрозуміти, хто з учнів вам особливо симпатичний або несимпатичний (завдання: він має зуміти визначити це за Вашою поведінкою).*
2. *Ви входите на перерви до класу, де викладаєте. Клас збуджений, увага розсіяна. Заготовте якусь інформацію, яку Ви маєте обов'язково повідомити (вона не має бути сама по собі емоційною і мотиваційно сильною).*

Спробуйте зосередити на собі увагу всіх. Якщо це не вийде одразу, поспостерігайте, як поводяться в аналогічній ситуації Ваші більш досвідчені колеги.

3. *Попросіть колегу провести аналіз Вашого мовлення на уроці з урахуванням наступних аспектів:*
 - *скільки разів за урок Ви хвалили та взагалі заохочували учнів і клас у цілому;*
 - *скільки разів виказали невдоволення й осуд; рівномірно чи вони розподілялися між учнями або кому діставалися «пирогов і пампушки», а кому – «синці й шишки»;*
 - *скільки було віддано наказів і прямих вказівок (їх можна підрахувати за кількістю дієслів у наказовому способі: «Підійди», «принеси», «постав», «поклади» та ін.);*
 - *скільки запитань поставили вам учні;*
 - *скільки разів учні вступали з вами в розмову з власної ініціативи.*
4. *Задля простоти реєстрації накресліть табличку, у якій, спостерігаючи за Вами, колега-експерт буде ставити крапки у відповідних графах. Для порівняння виконайте такий самий аналіз самі на уроках ваших колег.*
5. *Ви – «не в дузі»: поставте перед собою мету, щоб ваші співрозмовники цього не помітили. І навпаки – у Вас гарний настрій: спробуйте поводитися в розмові так, щоб Ваш співрозмовник поцікавився: «Що з Вами? Чимось засмучені?».*

■ **ФОРМИ, МЕТОДИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ, СОЦІАЛЬНО-РЕФЛЕКСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

Педагогічна майстерня. Проект особистісно, соціально орієнтованої школи майбутнього

Ви креативні, методично грамотні, прагнете перетворень у системі освіти й у Вас є яскраві ідеї! Тоді запрошуємо приєднатися до створення проекту віртуальної школи нашої мрії – школи нового покоління.

Деякі представники педагогічної науки схильні вважати наукою лише те (і тільки те), що створюється під дахом наукових інститутів. Але, чи так це? Споконвіку все розумне стосовно методів навчання народжувалося в класі завдяки особистій винахідливості тисяч учителів. І ось ця невпинна творчість у наймасовішій з лабораторій в світі – у шкільному класі – і народжує нову школу

Пошук іде (відбувається) повсюди...

Але якщо важко сьогодні створити таку школу, у якій було б зібрано все найкраще, усе відкрите педагогами за десятиліття творчої праці, то, можливо, можна спробувати спочатку створити віртуальну школу?

Будемо разом творити Проект віртуальної школи нашої мрії – школи нового покоління!

У нашій педагогічній майстерні є можливість залучитися до створення проектів моделювання освітнього простору, у якому кожна дитина зможе актуалізувати свої пізнавально-творчі здібності, а педагог не тільки зможе уникнути широко розповсюдженого сьогодні в учительському середовищі педагогічного вигоряння, а й зуміє твердо стати на шлях неухильного просування до вершини свого творчого розквіту.

Для створення таких проектів у нашій майстерні буде надаватися необхідний інструментарій «для виробництва» конструктивних думок щодо опрацювання ідей вирішення тих чи інших творчих завдань.

■ ПРОЕКТ ВІРТУАЛЬНОЇ ШКОЛИ НОВОГО ПОКОЛІННЯ

Чи подобається нашим учням ходити до школи? Увесь урок сидіти за партою, читати підручник, зубрити параграфи, виконувати домашні завдання, писати контрольні роботи?

Замислимося, яким постає образ сьогоднішнього випускника:

- *Які в нього звички?*
- *Що він уміє, а чого не вміє?*
- *Як він ставиться до оточуючих людей? До самого себе?*

Розуміємо, що яка за своєю суттю особистість, які вона має якості, такий світ вона й буде творити навколо себе.

Отже, якщо закінчивши школу молода людина є егоїстичною особистістю, якщо вона не має гідної життєвої мети, якщо вона вважає, що від суспільства потрібно тільки брати, нічого не даючи взамін. Якщо в неї відсутні поняття про норми моралі, порядності. Якщо вона, до того ж, озлоблена.

Який світ ця молода людина творитиме навколо себе?

А якщо таких молодих людей буде більшість? То в якому світі нам з вами доведеться жити в майбутньому? І яким буде майбутнє наступних поколінь?

Який напрошується висновок?

Необхідна нова школа!

Нова – не у смислі будівлі, нових комп'ютерів і т.ін.

А нова в тому смислі, що учні такої школи змінять своє відношення до своєї особистої освіти. Замість того, щоб очікувати, що вчителі наповнять їхні голови необхідними знаннями, «усе розжують», усьому навчать – візьмуть своє майбутнє у власні руки. Перестануть інфантильно відноситися до життя. Будуть діяти за проектом формування своєї власної життєвої компетентності й досягатимуть вершини свого гармонійного саморозвитку.

Як це співвідноситься зі шкільними уроками?

Учні з учителями конструктивно співпрацюють у питаннях організації навчальної діяльності. Щоб на уроках не тільки вивчалися ті чи інші теми

з різних предметів, а й розвивалися розумові, комунікативні, організаторські, творчі здібності кожного учня.

Отже, уявимо собі, якою ми хочемо бачити свою нову школу.

Атмосфера в школі наповнена ароматом інтелекту, духом поваги до розуму, знань (і розуміють наші учні, що навчання – це не тільки корисна, а й необхідна річ).

Відсутність насильства, страху, погроз, покарань, похмурого настрою (і вчать наші діти із захопленням, і здобувають знання з радістю).

Головне, школа вчить жити: добувати необхідні для життя знання, будувати найбільш розумні відносини з оточуючими, вчить цінувати прекрасне, виявляти громадську відповідальність (усе інше вивчається виходячи з інтересів, здібностей і бажань кожного).

На заняттях ведеться робота з актуальною інформацією, у якій виявляється необхідність, надаються знання, що не відірвані від реального життя (учні із вдячністю приймають усе, що їм каже вчитель і пам'ятають, що вчили вчора і рік тому, оскільки ці знання їм потрібні й важливі).

Це школа загального успіху, у ній немає ярликів, немає суперництва та приниження (діти почувають себе комфортно, немає бар'єрів для розвитку, а з однокласниками дружні стосунки).

Така школа вчить мислити, проникати в суть завдання та знаходити оптимальні рішення, спонукає до самоосвіти, самовдосконалення (в учнів є можливість думати, шукати, робити відкриття, виконувати проблемні завдання, застосовуючи нестандартні підходи; вони починають вірити у свої сили, виявляють творчу активність, ініціативність, прагнуть до розквіту своїх сутнісних сили).

Нова школа – це школа проєктивного життєздійснення. Вона допомагає творити свою особистість за сприяння творчої, осмисленої діяльності. Учні набувають досвіду гармонійного саморозвитку, осягають суть гармонійних основ світобудови.

Але чи не замахнулися ми на нездійсненне?

Зовсім ні!

Проєктивні тези про школу нового покоління – не абстрактні вигадки. Це практика, творча спадщина педагогів-гуманістів різних часів, мрія, утілена в життя.

Тому підтвердження – авторські школи:

- Школа Песталоцці
- Школа Макаренка
- Будинок сиріт Януша Корчака
- Школа Сухомлинського
- Школа Марії Монтессорі
- Школа Френч
- Школа Щетиніна

- Школа Самерхіля
- Школа самовизначення (Олександра Тубельського)
- Школа імовірнісної освіти (Олександра Лобка)
- Школа – парк
- Єна-план-школа
- Школа проектів

У чому полягає причина успіху й загального визнання цих шкіл?

Педагоги, які ці школи створювали, не думали, що вчити та вчитися по-новому неможливо.

Вони діяли. І всі проблеми, які виникали на їхньому шляху до здійснення своєї мрії, вони перетворювали на творчі завдання. А за такого підходу успіх закономірно неминучий.

Ми живемо в унікальний час. Світ вступив у нове тисячоліття. Загальні кризові проблеми людської цивілізації очікують свого вирішення.

А для цього потрібна нова школа.

З чого починати її створення?

Безцінний досвід видатних педагогів минулого може стати трампліном, відправною точкою в розробці евристичного проекту школи нового покоління – школи життєвої компетентності, школи життєтворчості.

Давайте ознайомимося з концепціями новаторських авторських шкіл:

- *На противагу концепціям, які не беруть до уваги інтереси дитини, ми маємо сформулювати справжню мету виховання: максимальний розвиток особистості дитини в розумно організованому суспільстві, яке буде служити йому та якому він сам буде служити. Тоді дитина здійснить своє призначення, придбає гідність і стійкість, а ставши дорослою, буде ефективно працювати без брехні та користі над створенням гармонійного й упорядкованого суспільства.*
- *У центр ставиться не заучування матеріалу, не навчання азам тих чи інших наук. Головним для нас є наступне:*
 - *здоров'я дитини, її прагнення до знань, розвиток її творчих можливостей, властиве їй природі бажання постійно рухатися вперед, до максимально повної самореалізації;*
 - *сприятливе середовище, у якому виховується дитина;*
 - *обладнання й технічні засоби, що забезпечують природний, живий і всебічний виховний вплив.*
- *Ми не прихильники мертвої тиші, яка, як стверджують деякі, має наступати відразу після дзвінка. Ми хочемо, щоб наша школа стала для дітей рідною домівкою, куди вони приходять з радістю, де можуть без страху висловити свої почуття і поділитися своїми думками. Не будемо ж підміняти ці настільки благотворні позитивні емоції сухим формалізмом, жалюгідною пародією на дисципліну.*

- *Ми не орієнтуємо дітей на те, щоб вони згодом пробивалися в житті, покладаючися лише на волю випадку або на власну силу та спритність. Ми ретельно організуємо життя школи, щоб природним наслідком нашої організації стали врівноваженість і гармонія, які знімуть усі проблеми, пов'язані з дисципліною.*

Ця організація нашої роботи обумовлена реальною ситуацією, яку ми позначили поняттям опора-бар'єр. Сім'я, природа, суспільство, окремі особистості створюють певні бар'єри. Вони можуть обтяжувати у більшій чи меншій мірі, але їх не можна ні відсунути, ні зламати. Разом з цим, на ці ж бар'єри дитина може в скрутному випадку опертися.

До теперішнього часу в роботі педагогів ураховувалася головним чином «бар'єрна» функція. Але компенсуюча «опорна» функція зовсім не використовувалася. Школа, яка ізольована від зовнішнього світу не може отримати допомоги ні від сім'ї, ні від суспільства. Усе замикалося на особистості вчителя. Навіть на природу ця школа спиралася занадто боязко й дуже рідко. Ми намагаємося відновити гармонійне співвідношення цих двох функцій.

В організації нашої роботи неодмінно будуть ураховуватися бар'єри. Наша школа така, яка є – клас затісний, освітлення недостатньо. Суспільство теж ставить свої бар'єри. Серед них є загальні – програми та навчальні плани, якими слід керуватися, і специфічні – звички, традиції, громадська думка, вимоги батьків і місцевої влади. Ми будемо також ураховувати всі ці чинники, намагаючися за можливості використовувати їх і як опору. Практичним вирішенням проблеми стала наша система планів роботи.

Передбачаються такі види планів:

- *Загальні плани на рік, які, хоч і в новій формі, переважно відповідають вимогам навчальних програм для чотирьох класів початкової школи – підготовчого, початкового, середнього та старшого.*
- *Загальні плани на місяць для кожного класу. Ці плани складають учителі.*
- *Індивідуальні плани на тиждень, які складаються у понеділок вранці відповідно до річних і місячних планів.*

А ось і наші висновки:

- *Дитина – і дивно, до чого дорослі на неї в цьому схожі! – бачить навчання як рівне, одноманітне й занадто велике поле, яке треба обробити. Вона заздалегідь ніяковіє перед величезністю завдань. Розбивши поле на ділянки, ми спростимо роботу, зробимо її більш доступною. Так само мають вчиняти й усі вчителі: чітко визначивши межі роботи, вони допоможуть дитині відчувати сміливість і впевненість.*
- *Якщо дитина сама склала свій план роботи (звичайно, з допомогою вчителя й своїх товаришів) у рамках певних завдань, усвідомивши їх або прийнявши на віру, вона буде прагнути виконати його, не бажаючи знати прикру невдачу.*

- *План роботи дає дитині деяку самостійність у розподілі свого робочого часу. У традиційній школі коли учень закінчив роботу, йому одразу дають наступне завдання. І діти вчиняють, як солдати в армії, – розтягують роботу, як би змагаючися, хто закінчить останнім...*

Дивне виходить виховання. Правда, деяких, хоча далеко не всіх, підс-тьбує дух суперництва, а також страх покарання. Але в цьому теж немає нічого гарного.

Маючи план роботи, учень намагається виконати її якомога швидше, що зовсім не обов'язково йде на шкоду якості. Дитина хоче перевершити себе – це взагалі їй властиво. У нас діти працюють швидко. Це важливе досягнення.

Але наша методика ефективна лише тоді, коли умови плану виконуються не тільки учнем, а й учителем. Якщо, наприклад, хтось із дітей закінчив усю свою роботу у п'ятницю, а в суботу хоче просто почитати або пограти, ви не повинні заперечувати.

- *В ідеальному класі, що використовує з максимальною користю комплекс опор-бар'єрів, увесь навчальний матеріал має будуватися на індивідуальних планах роботи, складених у рамках загальних планів.*

Прекрасно усвідомлюючи недосконалість нашої школи, ми знайшли компромісне рішення: кожен день кілька годин відводиться для колективної роботи однієї або декількох груп.

Нарешті, не можна забувати, що дитина працює в колективі й кожен має знати про всі досягнення – як індивідуальні, так і групові.

- *Дитині надається право голосу, ініціатива в індивідуальній і спільній діяльності; ми намагаємося захопити її, а не суворо керувати нею.*

Коли ми готуємо план роботи, то пропонуємо на вибір 3–4 теми, з яких діти могли б обрати, що вони хочуть вивчати у групі або індивідуально. Під час розподілу тем можна діяти двома способами. Перший спосіб – наказовий, звичайний для традиційної школи: тема 1 дається учневі Х, тема 2 – учневі Y... Звичайно, нікого з дітей це не задовольняє.

Ми діємо по-іншому. Ось три теми для роботи, говоримо ми дітям. Вибирайте те, що вас цікавить. Той, хто встигне зробити заявку, отримує тему за власним вибором. Той, хто не встиг вчасно це зробити, змушений задовольнитися тим, що залишилося. Право вибору поширюється, таким чином, не на всіх, усе ж дітей ніхто не примушує, і тому задоволеними відчують себе всі. Якщо ж дитині нав'язувати ту чи іншу роботу, це автоматично зустрічає опір. Дайте їй свободу вибору – і все стане на своє місце.

- *Будь-яка людина прагне до успіху. Невдача гальмує роботу й позбавляє ентузіазму. Ми особливо наполягаємо на цьому – уся система традиційної школи заснована на невдачах.*
- *Одні учні добре вчать ся не тільки через свої здібності, а тому, що вони отримують гарні оцінки й успішно витримують іспити. Решту школа пригнічує, обрушуючи на них лавину невдач і провалів – тут і погані*

оцінки, і червоний олівець, перекреслив зроблене завдання, і записи типу «Переробити» або «Огідно ведеш зошит» ... Такого роду зауваження рідко допомагають досягти успіху. Збентежений своїми невдачами, дитина шукає інші шляхи – зазвичай негожі, щоб хоч у чомусь досягти успіху. Потрібно завжди сприяти успіхам дітей. Від цього безпосередньо залежить ефективність навчання.

- Батьки й учителі, звичайно, скажуть, що не можна завжди ж ставити хорошу оцінку за незадовільну роботу або хвалити учня за ведення зошитів. Але ж ми й не закликаємо до цього. Наша педагогіка дає змогу дітям домогтися успіху іншими способами – їхньої роботи, зроблені з любов'ю, отримують загальне схвалення, вони створюють керамічні вироби й картини, які часом представляють собою справжні витвори мистецтва, готують доповіді, прийняті аудиторією на ура.
- Потрібно змінити саму модель школи та роль учителя, основною турботою якого має стати не прискіплива перевірка учнівських робіт, а всебічна допомога дітям.
- Дитина не любить слухати пояснення *ex cathedra*.

Це абсолютно не від неувважності або від ліні. Ми вже говорили, що й дитина, і дорослий не люблять слухати те, про що вони не просили й у чому не відчують потреби. Тому так неефективні всі ті прийоми, які винайдені вчителями, щоб підпорядкувати дітей режиму педантичних уроків.

Нам, однак, скажуть, що дитина все-таки має дізнатися та зрозуміти те, чого вона поки не знає й чому викладач повинен її навчити. Але, можливо, є інші способи навчання?

Наші методи по-різному вирішують ці проблеми. Ми особливо рекомендуємо наступне.

Коли Ви на уроці менторським тоном пояснюєте навчальний матеріал, Вас ніхто не слухає. Але спробуйте організувати навчальну роботу так, щоб дитині довелося діяти самостійно, щоб вона експериментувала, досліджувала, обирала й класифікувала інформаційні матеріали. Тоді вона буде задавати Вам запитання, які її так чи інакше зацікавили, а Ви будете на них відповідати. Як результат, вийде те, що ми називаємо: урок *a posteriori*, тобто побудований на основі досвіду.

- *Особистість формується не за допомогою пояснень і демонстрацій, а у процесі власної діяльності та експериментального «нащупування».* Разом з тим слід, безумовно, добре володіти необхідним матеріалом і методами, які піднімуть Вашу педагогіку на новий якісний щабель.
- *Дитина не любить роботу «в стаді», де кожен індивід повинен підкорятися «пастиху».* Вона любить індивідуальну роботу або роботу в колективі, де панує дух співробітництва.

У цьому суть остаточного вироку схоластичній практиці, що примушує всіх дітей робити одне й те ж. Як би Ви не розподіляли учнів по класах і курсах,

у них ніколи не буде ні однакових потреб, ні однакових схильностей, і глибоко помилково змушувати їх рухатися з однаковою швидкістю. Одні сердяться, що змушені тупцювати на місці, хоча вони можуть просуватися швидше. Інші в розпачі, бо вони відстають. Тільки для дуже небагатьох учнів вигідна така організація роботи.

Ми шукали й знайшли можливість для дітей працювати в індивідуальному, заспокійливому для кожного ритмі в межах діяльнісного підходу. Правда, у зв'язку з цим потрібно переглянути і поняття колективної роботи, яка зовсім не передбачає неодмінного виконання однієї й тієї ж роботи всіма членами групи. Кожна дитина, навпаки, має максимально виявляти та зберігати свою індивідуальність, не ухиляючися, однак, від загальних цілей і завдань. Ця нова форма праці має величезне значення і з педагогічної, і з чисто людської точки зору.

- *Оскільки покарання завжди помилка, то кожен раз, коли Вам доводиться вдаватися до нього, Ви робите помилковий крок, навіть якщо зовні це виглядає як наведення належного порядку. Гармонія в класі й відсутність потреби у покараннях знаходяться у прямій залежності від того, наскільки вчитель зможе зацікавити дітей роботою та якою мірою задоволена їхня потреба в творенні, внутрішньому збагаченні, у повноцінному житті.*
- *Життя школи будується на принципах співпраці, тобто учням поряд з учителями надається право на керування життям і діяльністю школи.*
- *Відоме правило «не роби іншим того, чого б ти не хотів для себе, а роби те, що було б добре тобі самому» особливо значуще для школи.*
- *Яким би не було навколишнє життя дітей, вихователь зобов'язаний вчити їх кращому життю.*

Прийmemo в якості робочого визначення, що виховувати – це означає вчити дітей кращому життю.

Але навіть дрова не навчишся пиляти, поки не візьмеш у руки пилку. А як досягти це кращим способом? Працювати? Ставитися до себе й до життя?

Ми закликаємо дітей до колективістських відносин, а вони їх в очі не бачили і не впевнені, чи кращі вони. Ми говоримо про подвиги, а діти їх не здійснювали. Говоримо про безкорисливість, а інші діти жодного разу нічим не поступилися. Говоримо про любов, товариство, дружбу, хіба мало юнаків і дівчат входять у життя з переконанням, ніби любов і дружба є тільки в книгах? Цей перелік можна продовжувати без кінця. Діти говорять, читають і пишуть про те, чого вони в життєвій практиці не бачили, не пробували, не відчували. Не знають і не відчують! Ми кличемо їх до чогось високого.

Ах, якби міг вихователь, прийшовши до дітей, із самого початку, мало не з першого дня, не вимоги пред'являти й не розповідати про краще життя, а показувати їм це краще життя, причому не з боку, а так, щоб вони самі, діти, були дійовими особами цього нового життя! Якби виховання не закінчувалося досягненням ідеальних відносин, а починалося з появи, з пред'явлення

зміцнюється в дитини, наскільки б вона не була слабкою фізично або творчо. Виховання й самовиховання зливаються абсолютно – тому, зокрема, виховання таке ефективне.

Усе – творчо, усе – для покращення життя. А інакше навіщо?

Справді, будь-який нетворчий підхід не є виховання, це марна трата дорогого часу дитячого життя. Виховання – тільки у поліпшенні життя, лише в творчості. Ідея творчості, яка спочатку здавалася лише бажаною, стає обов'язковою, необхідною.

Зауважимо, що й тут немає винаходу, тут лише необхідне розуміння одного із законів дитячого життя – діти, надані собі, завжди діють за принципом «Все творчо». Через те вони й люблять грати, і не тільки рольові ігри, звичайні вимагають від дитини мікротворчості, напруги внутрішніх сил – якраз воно й переводить поступово дитину в наступну зону розвитку. Реалізується творчість – напружуються внутрішні сили – відбувається виховання.

Молодість часто підкорює вершини лише тому, що вона не встигла дізнатися, що вершини ці недосяжні? Ми були молоді. Ми тоді не говорили: «А може бути ...» Ми повірили: здатність до одного виду діяльності складається з багатьох здатностей до інших. Талант – це синтез безлічі талантів. Значить, завдання розвитку однієї здатності має бути одночасно і завданням розвитку «побічних» здібностей.

У нас була непохитна думка: одне й те ж не можна давати два уроки поспіль, треба берегти почуття, свіжість сприйняття, увагу. Швидко грати, швидко рухати пальцями – значить швидко мислити. А яке може бути мислення під час виконання нудно-одноманітних нескінченних вправ?! Походи з ночівлею в лісі або до легендарного Тереку, розповіді про прочитане, суперечки, вірші біля багаття, ігри, як і раніше займали велике місце в нашому житті. Кожен ріс як особистість. Це було головне.

Ми часто говоримо: «розвиток дитини, розвиток людини». Але що значить «розвивати дитину»? Це означає розвивати все, що включає в себе поняття «дитина».

Справжній розвиток дає змогу кожній дитині відбутися, відчути себе сильного, не ущемленого, не приниженого. Якщо учень на уроці математики не домігся успіху, він доб'ється його на заняттях технічною творчістю, або на уроці хореографії, або в цеху м'якої іграшки, або на борцівському килимі, або в клубі юних натуралістів та ін. Десь його обов'язково зустрине перемога, і він скаже собі: «Я можу. Я не гірший. Я не повинен бути й не буду відстаючим». Успіх в одному дає сили йти до перемоги у будь-якій справі.

Дитина, що пробує свої сили, тільки починає здогадуватися, що вони в нього є, має потребу в щирій участі та просто в доброму, підбадьорливому слові. Ось де незамінна роль старшого. Не упустити перші паростки успіху, перші блискітки таланту, підтримати, допомогти усвідомити свої можливості, направити у потрібне русло енергію, і зробити це тактовно, розумно, ненав'яз-

ливо. Але як часто нам не вистачає часу (а може, душі), щоб помітити добре, гарне в учневі, щоб допомогти йому побачити себе іншими очима, таким, яким він може й має стати. А слідом за нами й учні не вмюють радіти успіху товариша, добрій справі, сильним сторонам характеру.

Здавалося, усі ми, кого покликкала школа, маємо зосередити увагу й зусилля на дбайливому вихованні кращого в людині. Але чомусь часто-густо про це забуваємо. Усю свою пристрасть обрушуємо на тисячі «не так», хвилюємося тільки з приводу поганого. Бачиш, це в тебе недобре, а це ще гірше! Важко не втратити віри в себе юного в атмосфері моралей, обсмикувань, заборон. Школа радості аж ніяк не сентиментальна мрія серця. Мажор – необхідна умова здорового, оптимістичного виховання, плекати зростання дитини як людини.

І тому я часто кажу собі та іншим: «Учитель, поспішай побачити перемогу свого учня, його силу. Тільки на основі віри в себе, поваги до його майбутнього можливо взаєморозуміння. Це дасть тобі сили й терпіння допомогти учневі знайти себе».

Поки ж уся відповідальність за те, щоб учень учився, покладається на вчителя. І він, за рідкісним винятком, старається. Але зусилля його не завжди вінчає успіх, оскільки немає відповідного прагнення учня знати, бути вихованим. А немає бажання, бо хтось давним-давно придумав: спочатку учень має навчитися, а потім, як закінчить школу, побачити, навіщо йому це треба. Але сьогодні для кожного має бути зрозумілим: школа – це не тільки й не стільки місце навчання споживання (як краще, швидше засвоїти, запам'ятати знання), а й насамперед місце навчання виробництва (як краще, повніше віддати іншим засвоєне, накопичене), тобто місце творення особистості з усіма необхідними нашому суспільному ладу якостями. Для цього потрібно створити таке середовище, де б учень не тільки зрозумів необхідність свого навчання і виховання, а й прагнув працювати успішно й активно, удосконалюючи себе.

Не можна й не треба міняти дитину, а треба міняти, покращувати стосунки між дітьми, і тоді вони зміняться самі. Не людину змінювати, а відносини між людьми!

З першого уроку починаючи – не знає один, відповідь інший, ти поганий, а ти хороший, і нарешті кращі з них, самі добрі й чуйні, перестають відповідати нам, щоб не підводити товариша! І добре вчитися вважається ганебним, і слово «відмінник» звучить насмішкувато...

Дітям потрібно щось таке, що було б непередбачуваним за результатом, якась задача ... Життя як ланцюг завдань, які спочатку треба вирішити в розумі, а потім і на практиці... Якби й усе їхнє шкільне суспільне життя вдалося перетворити на ланцюг цікавих, нетривіальних завдань?

Дітям треба задавати тільки невирішені, ніким не вирішені завдання! І разом з ними вирішувати. «От як цікаво. Якщо я, вихователь, знаю, як провести якийсь захід, він майже напевно буде нецікавим дітям. Вони не хочуть за підказкою, чужим знанням, і не можна суспільне життя уподібню-

вати математичним завданням, вирішення яких відомо вчителям, а відповідь знаходиться в кінці задачника. Тільки без відповіді завдання, щоб і звірити було ні з чим! Математичну задачу можна вирішувати «не насправді», «не насправді» не можна!

Виховується не той, хто працює, а той, хто відповідальність несе! Кого ж ми виховуємо – їх або себе? У житті їм постійно доведеться діяти без дозволу, на свій ризик і страх! Ми виховуємо їх так, щоб вони звикли ні на кого не озиратися – і разом діяти розумно й енергійно.

Тільки той і здатний дійсно допомагати людям, хто сам відбувся як людина ... Так, це правильно. Ми будемо ростити заможних людей ...

Творчість несумісна з обмеженістю. Це добре відомо з психології. Станіславський показував, що навіть суто зовнішня фізична, м'язова скутість повністю перериває творчий розум. А ми садимо дітей у положення «струнко», ми не даємо їм ворухнутися й разом з тим повторюємо: «Думайте! Ну думайте ж! Творіть!»

Хай би вчитель сам спробував скласти цікавий план уроку, сидячи за столом прямо й під суворим поглядом директора, який повторює: «Сиди тихо!»

Ми говоримо: розвиток творчої думки, проблемне навчання, і всім здається, що успіх залежить від того, які питання придумав учитель. Це правильно, питання – велика справа. Але в кінцевому результаті нас має хвилювати відповідь учня, а не тільки питання вчителя.

Відповідь же ця багато в чому залежить від того, як почуває себе учень на уроці, скутий він чи розкутий. Я більш-менш навчився користуватися принципом «Усе – творчо» у виховній роботі. Тепер я маю перенести цей принцип і на урок, а це означає, що я маю зробити так, щоб учні абсолютно не боялися мене.

І що ж – прощайвай гробова тиша на уроці? Прощайвай ... Не скажу, що я розлучаюся з нею без жалю. Вона дуже полегшує життя вчителя. Але робити нічого, прийшла пора розлучитися, так потрібно для дітей.

На місце тиші й порядку має прийти те, що я назвав би творчою дисципліною, в основі якої – повага до народження на твоїх очах думки, своєї й чужої. І якщо думка прийшла до учня не вчасно й він перебиває тебе, учителю, кричить – що ж...

Тому я постараюся, щоб усі ці мої зустрічі з радою та командами веселими, щоб учні щось отримували від них, щоб це не нудна «громадська робота», не тільки турбота, а щоб нам разом було добре, щоб діти полюбили цей спосіб придумування, коли очі горять, і всі перебивають один одного від нетерпіння висловитися, і всі задоволені один одним, якщо придумали щось ділове.

Буду виходити з того, що моє вузьке завдання – навчання моральності. Але моральності неможливо навчити так, як учать історії: розповідаючи запитуючи. Моральність осягається й приймається не з моїх або чийось промов, а з реальних відносин між людьми, які дитина бачить, відчуває та здійснює сама. Єдиний шлях виховання моральних людей – це утвердження мораль-

них відносин у самому класі, між учнями. Не тільки між учителем й учнями, а й між учнями.

Я буду впроваджувати ідею: ти весь час повинен чого-небудь учитися. Немає такої справи на землі, якій ти не міг би навчитися, ти не спізнався! На світі багато речей, які тобі недоступні і, можливо, назавжди недоступні – ти ніколи не будеш власником замку... Але немає на світі справи й немає такої вершини майстерності, якої ти не міг би досягти, якщо почнеш у 10 років!

Ідея доступності майстерності, ідея перемоги над майстерністю, ідея могутності своєї, і сили, і віри в себе має захопити моїх дітей.

Діти повинні відчувати багатство людської культури, її невичерпність – і в той же час необхідність освоїти її. У них має бути жага до її освоєння. Нехай відчувають себе невігласами. Найважче з мистецтв, говорив Руссо, мистецтво бути невігласом.

Я маю вселяти ідею навчання в самому широкому її розумінні. Слово «учись» ніколи не повинно звучати для дітей як учись по книгах, учися математики або історії. Навчайся й по книгах, учися й руками! Учися спортивній майстерності, учися майструвати вдома! Учися! У дітей має розвиватися прагнення й до університету, і до шостого розряду на заводі.

Але справжнє бажання вчитися приходить лише з умінням учитися! Уміння – задоволення – бажання... Усе, що необхідно людині для підтримки життя, супроводжується задоволенням – так влаштовано природою. І в нас закладена можливість насолоджуватися своєю працею. Мені доведеться вчити моїх дітей учитися, щоб вони відчували насолоду від навчання.

Я не буду повторювати: «Учися!» Я буду повторювати: «Учися творчо! Намагайся зрозуміти, що з тобою відбувається, чому в тебе такі труднощі, придумай, як їх уникнути, подолати або обійти. Вчися так, ніби ти перший на світі вчишся, ніби ніхто до тебе не вчився!»

Оскільки науки навчання не існує, ми почнемо її створювати: створювати самі – наш клас перетвориться на наукову лабораторію по навчанню.

А як працює лабораторія? Вона проводить експерименти. Наш перший експеримент – «Навчання із захопленням!» Я відкрию дітям кілька секретів, знаючи як можна самому зацікавитися нудним предметом. І кожен обере ненависний йому предмет і почне дослідити з ним. Я з поважним виглядом оголошу, що той, хто буде намагатися протягом трьох тижнів, 21 день, той обов'язково отримає результат. Нелюбимий предмет стане терпимим, а може бути, й улюбленим. У нас буде керівник експерименту з дітей, а краще два – хлопчик і дівчинка; у нас будуть вчена рада і, можливо, молодші та старші наукові співробітники. А якщо хто-небудь блискуче проаналізує, як він займається, як домагається, щоб йому було цікаво, що ж, можливо, ми призначимо йому звання таємного радника. Під його керівництвом усі – або хоч хтось із дітей – складуть графіки свого захоплення нелюбимим предметом.

Усе це потрібно мені лише для того, щоб вселити дітям майже недоступну їх розумінню думку: справа навчання – у твоїх власних руках. Немає такої перешкоди, яку ти не зміг би подолати. Не вистачає часу? Знайди його. Не вистачає організованості? Навчися бути організованим. Відстав? Починай спочатку. Не вистачає волі? Розвивай волю, і це тобі доступно! А в допомогу тобі ми створимо небувалий гурток – гурток розвитку волі.

У всі часи мислячі люди мріяли про нову школу – школу захоплюючого творчого пізнання та гармонійного саморозвитку особистості.

Генріх Песталоцці – чудовий швейцарський педагог одного разу заявив всьому світу: **«Я беруся за здійснення величнійшої думки нашої епохи»!**

І це не тільки слова.

Песталоцці дійсно створив свою зразкову школу з підготовки до життя своїх вихованців.

Чи готові ми кинути подібний виклик собі самому? Суспільству?

Що якщо набратися сміливості й вийти за рамки роками, десятиліттями й навіть століттями усталених канонів?

- *Мрія породжує проблему.*
- *Проблема породжує творчу задачу.*
- *Творча задача породжує ідеї*
- *Ідеї породжують конструктивні думки*

– Отже, мрія. Мрія про кардинально нову школу. Школу без невдач, без зубріння, без поганих оцінок, без перевантажень і стресів. Про школу радості, дружнього співробітництва, школу захоплюючого пошуку, польоту фантазії і творчого натхнення. Школу, яка навчає мистецтву розуму в гармонії з собою, природою, суспільством.

– Що ми маємо в дійсності?

– Яка проблема?

Сучасна школа на перше місце ставить мету наповнення розуму учнів знаннями основ наук, разом з тим завдання формування життєвої компетентності особистості відсувається на другий план.

– Переводимо проблему в творче завдання: потрібно розробити модель школи життєтворчості, школи, у якій учні навчатимуться створювати власну гармонійну особистість і гармонійний світ навколо себе.

– Які виникають ідеї щодо вирішення цієї творчої задачі? Який обрати шлях просування до заповітної мрії?

– З чого почати? Який буде наш перший крок? Другий? Третій?

– І ось у нас народжується проект. Проект віртуальної школи нашої мрії – школи нового покоління! А як перевести віртуальну реальність у реальну дійсність – це вже наступне творче завдання.

■ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КЕЙС «СОЦІАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ»

Кейс-метод – це інноваційний метод навчання у ЗВО, який ураховує всі особливості предмета й формує необхідні знання, уміння й навички. Цей метод спрямовано на розв'язання певної задачі, однак ця задача не дається в готовому вигляді, а формулюється викладачем (модератором), виходячи з умов реальної навчальної ситуації.

Студентам пропонується осмислити реальну життєву ситуацію, опис якої одночасно відображає не лише якусь практичну проблему, але й активізує певний комплекс наявних знань. Одночасно сама проблема не має однозначного розв'язання.

Робота з кейсом:

1. *Підготовка кейсу викладачем носить творчий характер. Здійснюється у позанавчальний час і включає в себе науково-дослідну, методичну діяльність педагога.*
2. *Індивідуальна самостійна робота студентів над кейсом. Робота студента з кейсом поділяється на дві фази: перша реалізується через позааудиторну роботу, мета якої полягає в тому, щоб підготуватися до другої фази – аудиторного аналізу кейса.*
3. *Аналіз практичної ситуації в підгрупі. Вивчення ситуації відбувається в розділених по 5–7 студентів групах. Робота у групах посідає чільне місце в кейс-методі, оскільки то є найефективніший метод вивчення й обміну досвідом.*
4. *Попереднє обговорення ситуації в аудиторії:*
 - професійна дезорієнтація молодого вчителя в школі;
 - відсутність соціальних навичок;
 - емоційна нестабільність.
5. *Міжгрупова дискусія. Етап проводиться у формі повідомлень груп. Представники, делеговані кожною групою, презентують аналіз із пропозиціями щодо розв'язання означеної проблеми, а учасники інших груп виконують ролі опонентів.*
6. *Підведення підсумків.*

■ ПЕДАГОГІЧНА ІГРОТЕХНІКА «АЛФАВІТ»

Мета: виявити наявний у студентів досвід з питання, що обговорюється; розширити уявлення кожного учасника до групового бачення теми дискусії.

Матеріальне забезпечення: технологічна карта: ватман, на якому вертикально записаний маркером алфавіт (за виключенням букв, з яких не може починатися слово); 3–4 маркера різних кольорів.

Проведення:

ПЕРШИЙ ЕТАП.

Модератор прикріплює технологічну карту на дошку або стіну. Далі пропонується академічній групі розкрити значення поняття, що вивчається (наприклад, «соціальна взаємодія», «компетентність», «компетенція», «соціальна роль»), шляхом заповнення технологічної карти.

Студентам необхідно вписати маркером у кожний рядок із відповідної букви алфавіту слова асоціації, що починаються з цієї літери й розкривають зміст поняття. Кожнен студент може написати декілька слів.

Заповнення технологічної карти завершується лише в тому випадку, коли на кожен літеру алфавіту записане хоча б одне слово-асоціація.

ДРУГИЙ ЕТАП.

Педагог пропонує студентам з усіх записаних слів-асоціацій виділити 3–5 понять, які найбільше відображають зміст поняття, що вивчається. Вибір кожного студента фіксується на технологічній карті позначкою. Виділені поняття – це думка групи про сутність поняття, що вивчається.

ТРЕТІЙ ЕТАП.

Педагог пропонує проаналізувати свою діяльність за наступним алгоритмом:

- *фіксація наявних знань про поняття, що вивчається. Наскільки вони змінилися, яким загальним словом можна назвати групи слів-асоціацій;*
- *студенти визначають причини такого стану;*
- *студенти оцінюють власну діяльність і важливість такого методу для себе.*

Серед понять, які можна запропонувати студентам, можуть бути терміни, предмети, явища, моральні поняття, духовні й матеріальні цінності, слова з будь-якої сфери діяльності: суспільство, мотив, суб'єкт, мета, цінність, майстерність, почуття, комунікабельність, вікно, Європа, розуміння, мозок, бажання, спілкування, школа, батьки, фізика, космос, освіта, гуманізм, вождь, технологія, комунікація, інформація.

Метод придатний для групової роботи: один з варіантів – запропонувати студентам поділитися на групи й заповнити технологічну карту з двох тем. Потім порівняти отримані результати й прокоментувати їх.

■ **МЕТОД «ПЕРЕТВОРЮЄМО ПРОБЛЕМИ НА ЦІЛІ»**

Мета: виявити проблеми, які наявні в студентів під час взаємодії з соціальним оточенням і переформулювати їх в цілі.

Матеріальне забезпечення: ручки, папір.

Проведення:

Педагог пропонує студентам скласти список проблем, які вони б хотіли якомога скоріше розв'язати:

- *Що я дійсно хочу зробити, чого досягти?*
- *Що ще може мене задовольнити?*
- *У яких сферах життя я хотів (-ла) б удосконалити свої здібності?*

■ МЕТОД «ЛІЦЕНЗІЯ НА ЗДОБУТТЯ ЗНАНЬ»

Мета: визначити знання, які необхідні студентам для організації ефективної взаємодії з соціальним оточенням.

Матеріальне забезпечення: ручки, папір, маркери, ватман.

Педагог пропонує студентам подумати, що вони хотіли б покращити у взаємодії з соціальним середовищем (батьками, друзями, викладачами), а також визначити, що в них виходить добре, а в яких ситуаціях виникають труднощі.

Потім педагог дає час на те, щоб кожен студент склав свою ліцензію на здобуття знань. У ліцензії студентам треба вказати конкретно, яким саме знанням вони вже мають право вчитися й пояснити, чому вони так вважають. Під час складання ліцензії їм необхідно відповісти на такі питання:

- *Чи відповідає моє бажання вчитися моєму віку?*
- *Чи відповідає воно моїм життєвим цілям?*
- *Чи відповідає воно моїй теперішній життєвій ситуації?*

Потім студенти визначають те, що обмежує їхні можливості вчитися, занотують, через що вони поки що не мають права вчитися, а також обґрунтовують відповіді на попередні три питання.

■ ДІЛОВА ГРА «ДЕСПОТ»

Мета гри: формування комунікативної компетентності, заснованої на здатності спілкуватися, культурі ведення дискусії, знанні методів взаємодії та їх ефективного використання у процесі роботи за фахом.

Імітація ситуації: у загальноосвітній школі призначено заступником директора особу, яка вже рік пропрацювала в колективі, мала гарні стосунки з колегами, завжди була толерантною та неконфліктною. Після призначення на нову посаду було обрано авторитарно-деспотичний стиль керівництва, що, у свою чергу, викликало конфлікт з підлеглими колегами.

Сценарій гри: студенти вибирають виконавця головної ролі – «деспота» – заступника директора школи та трьох учасників з різними моделями реагування на стиль керівництва «деспота» (беззаперечне виконання всіх вимог, що сприяє уникненню конфлікту; заперечення та відмова виконувати вимоги через колишні дружні стосунки, що провокує виникнення відкритого конфлікту; ухилення від виконання вимог керівника за рахунок побутових і сімейних обставин, що породжує незадоволення керівника, а отже, виникнення прихованого конфлікту).

Під час проведення гри чотири студенти розігрують проблемну ситуацію, яку підготували самостійно в контексті ролей. Після перегляду цієї ситуації, «деспот» оголошує збори колективу з питання розв'язання конфлікту. Головним аргументом «деспота» є безконфліктна поведінка одного з учителів. Під час проведення зборів учасники обговорюють ситуацію та висувають пропозиції стосовно розв'язання конфлікту. Наприкінці гри студенти мають прийняти рішення шляхом голосування щодо стилю керівництва «деспота».

На завершення заняття модератор висловлює свою думку та підбиває підсумки гри, якщо бажаного результату не було досягнуто, то слід обговорити причини невдачі.

У системі стимулювання передбачено нарахування балів студентам, які виконували ролі, та тим, які безпосередньо брали участь в обговоренні. Отже, кожен студент буде намагатися виступити.

■ ДІЛОВА ГРА «КЛАСНИЙ КЕРІВНИК»

Проведення гри передбачає вирішення таких завдань:

- *закріплення теоретичних знань з теми «Функції класного керівника»;*
- *зосередження уваги студентів на необхідності чіткого формулювання мети, виявлення проблемної ситуації та аналізу всіх можливих варіантів усунення проблеми;*
- *навчання студентів обґрунтовувати можливі альтернативи вирішення конфлікту;*
- *формування навичок прийняття рішень за обмежений період часу;*
- *формування навичок групової роботи;*
- *виявлення лідерів у групах і розвиток їх лідерських можливостей, а також творчої активності студентів.*

Ділова гра «Класний керівник» надає змогу моделювати діяльність сучасного керівника та демонструє особливості прийняття індивідуальних і групових рішень. У процесі імітації ігрового експерименту досліджуються мотиви прийняття рішень, виявляються лідери, оцінюються можливості та наполегливість учасників гри у відстоюванні власної думки.

Кількість учасників не обмежується.

■ ФАКУЛЬТАТИВ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ «СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ»

Пояснювальна записка

Початок ХХІ століття задає новий соціальний контекст життя й діяльності людини. Відбувається зміна сталих традицій, ментальних характеристик способу життя, стилю спілкування та взаємодії людей. Сучасний етап розвитку суспільства відбувається в умовах складного поєднання соціальних,

політичних, економічних процесів, що суттєво підвищує потребу суспільства в соціально активній особистості. В умовах відкритого доступу до вітчизняної й зарубіжної інформації, збільшення можливостей співпраці між ученими різних країн, вивчення різних підходів до проблеми компетентності спеціаліста має велике значення для педагогічної теорії й освітньої практики.

Сьогодні ефективно дієвим виявляється фахівець, котрий адекватно реагує на нові соціальні очікування, мобільний, здібний до творчого зростання і професійного самовдосконалення, до постійного оновлення своїх особистісних ресурсів. Суспільство зацікавлене у формуванні особи фахівця, який успішно соціалізований і має високий рівень соціальної компетентності, яка б забезпечувала особисту комфортність, професійну ефективність і соціальну значущість у всіх сферах життєдіяльності. Тим часом аналіз соціальної й навчальної практики показує, що дуже часто випускники ЗВО не готові до реалізації вимог, що пред'являються суспільством до них не лише як до фахівців, але й як до людей, що виконують й інші соціальні ролі, як до громадян з високою культурою (національною, політичною, правовою, етичною, екологічною тощо).

На початку 90-х рр. минулого століття – у вітчизняній науці активується спеціальний напрям – компетентнісний підхід в освіті. Компетентнісний підхід – спрямованість педагогічного процесу на формування й розвиток ключових і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде сформована загальна компетентність людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрована характеристика особистості. Використання означеного підходу сприяє подоланню традиційних когнітивних орієнтацій професійної освіти, призводить до нового її змісту, методів і технологій. Цей підхід передбачає відхід від традиційної знанневоцентричної парадигми до формування в майбутнього педагога чітко визначеної сукупності компетентностей, які уособлюють його готовність якісно здійснювати професійну діяльність.

Причинами орієнтації на компетентнісний підхід в освіті є тенденція інтеграції й глобалізації світової економіки, необхідність гармонізації архітектури європейської системи вищої освіти, визначеної Болонським процесом, зміна освітньої парадигми, різноманітність поняттєвого змісту терміна «компетентнісний підхід», вимоги державних освітніх стандартів. Загальними принципами компетентнісного підходу є зміщення акцентів з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок для формування й розвитку здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки та досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики.

Педагоги сучасності вже припинили дискутувати на тему, що ж є пріоритетним у роботі вчителя – навчання, виховання чи розвиток? Учитель розв'язує одну задачу – формування компетентної особистості.

Програма факультативу передбачає формування та розвиток компетентностей нижчого ієрархічного порядку, які у своїй сукупності формують соціальну компетентність студентів. Практичні заняття надають змогу вивчити індивідуальні можливості й потреби особистості, співвіднести їх із вимогами, які висуваються перед учителем-професіоналом, зрозуміти сутність саморозвитку, самовдосконалення, визначити можливості професійної самореалізації студента – майбутнього вчителя.

Структура факультативу: лекції (8 год.) виклад теоретичного матеріалу в доступній формі; практичні заняття (10 год.) – тренінги, тести, розв'язування соціально-педагогічних ситуацій, ділові ігри, проектування, творчі майстерні; самостійна робота (12 год.)

Мета факультативу – формування й розвиток соціальної компетентності майбутніх учителів у типових і нестандартних соціально-педагогічних ситуаціях, обумовлених сучасним станом соціалізації учнівської та студентської молоді.

Завдання курсу:

Когнітивний компонент

Студент має знати:

- вікові, психофізіологічні особливості школярів;
- шляхи соціалізації особистості;
- проблеми соціальної адаптації учнівської та студентської молоді;
- технології інтерактивного навчання;
- основні принципи й технології роботи з різними соціальними групами.

Партисипативно-діяльнісний компонент

Студент має вміти:

- аналізувати соціально-педагогічні ситуації, спираючися на основні алгоритми і принципи, що існують у сучасному психологічному знанні;
- визначати сутність, принципи, цілі, задачі роботи з різними соціальними групами людей відповідно до вікових особливостей, соціально-економічних умов проживання й навчання;
- організовувати та проводити дослідження, пов'язані з вивченням мікроклімату в класі, академгрупі;
- інтерпретувати отримані результати для розробки технології роботи з конкретним класом, групою, особистістю;
- допомагати у процесі успішної соціалізації особистості.

Результативно-рефлексійний компонент

Студент має оволодіти:

- навичками пошуку, аналізу, систематизації й використання інформації для розв'язання соціально-педагогічних ситуацій;
- здатністю до осмислення основ своєї діяльності, системного та аналітичного самооцінювання, самоконтролю;
- здатністю до саморозвитку особистості.

■ **КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ, ЯКІ БУДУТЬ СФОРМОВАНІ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ЗАСВОЄННЯ ПРОГРАМИ ФАКУЛЬТАТИВУ**

Компетенція	Дескриптори (ознаки засвоєння студентом)	Форми, методи навчання, що формують і розвивають компетентність
Когнітивна	забезпечує цілісність навчального процесу; активізує пізнавальну діяльність; сприяє розвитку і збагаченню компонентів когнітивного досвіду	лекція семинар самостійна робота метод проектів
Інтерактивна	застосування знання механізмів розв'язання соціально-значущих ситуацій; демонструє володіння конструктивними прийомами комунікації	соціально-педагогічні задачі рольова гра диспут
Імплементацийна	використовує технології інтерактивного продуктивного навчання; застосовує когнітивний досвід для здійснення соціально взаємодії	ділова гра метод проектів творча майстерня
Операційна	демонструє здатність до виконання соціально-педагогічних задач; інтерпретує засвоєні способи й досвід педагогічної діяльності для здійснення інтегрованого навчання	тренінг метод кейсів задача-ситуація
Рефлексійна	здійснює оцінку й переоцінку власних здібностей, досягнень; дає змогу здійснити самопізнання, самоконтроль, саморозвиток	тести круглий стіл дискусія

■ **ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН ФАКУЛЬТАТИВУ «СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ»**

№	ЗМІСТ ЗАНЯТТЯ	ФОРМА ПРОВЕДЕННЯ	КІЛЬКІСТЬ ГОДИН	
			теорет.	практ.
1	Вступ. Поняття про сутність і зміст соціальної компетентності студента педагогічного університету.	Лекція	2	
2	Дидактичні можливості циклу гуманітарних дисциплін щодо формування соціальної компетентності студентів	Лекція	2	

№	ЗМІСТ ЗАНЯТТЯ	ФОРМА ПРОВЕДЕННЯ	КІЛЬКІСТЬ ГОДИН	
			теорет.	практ.
3	Імплементация педагогічних технологій: на основі методичного вдосконалення й дидактичного реконструювання навчального матеріалу, на основі застосування нових і новітніх інформаційних засобів; на основі активізації й інтенсифікації діяльності суб'єктів навчання	Лекція з елементами дискусії	4	
5	Розвиток практичних компетентностей (базових умінь, навичок) у процесі активної діяльності	Ділова гра «Мій вибір бути вчителем»		2
6	Розвиток комунікативних умінь у різних видах спілкування	Тренінг «Шість спроб»		2
7	Розвиток креативності педагога. Формування особистісної зрілості.	Семинар-тренінг «Букет», вправи-ситуації		2
8	Психолого-педагогічний проект «Техніка педагогічного спілкування»	Проект – самопрезентація		2
9	Формування соціальної ролі педагога	Інтерактивна гра «Пожежник»		2
10	Практика «виходу» за межі освітнього процесу в соціальний простір	Задачі-ситуації за ключовим словом		2
11	Закріплення знань, умінь і навичок прийняття рішень в життєвих нестандартних ситуаціях	Педагогічний кейс «Стиль педагогічного мислення»		4
12	Уміння визначати сутність, принципи, цілі, задачі роботи з різними соціальними групами людей відповідно до вікових особливостей, соціально-економічних умов проживання і навчання	Рольова гра «Завершити історію»		2
13	Тренінг партнерського спілкування	Тренінг «Адвокат»		2

№	ЗМІСТ ЗАНЯТТЯ	ФОРМА ПРОВЕДЕННЯ	КІЛЬКІСТЬ ГОДИН	
			теорет.	практ.
14	Формування педагогічної майстерності: колегіальність, взаємоповага, толерантність, саморефлексія	Педагогічна майстерня «Нова освіта»		2
15	Розвиток соціально-рольової компетентності студентів в процесі міжособистісної взаємодії	Соціально-педагогічні задачі		2
16	Формування соціального досвіду взаємодії в колективі	Тренінг «Письмові дебати»		2
17	Формування рефлексійних умінь студентів	Тести. Тренінгова вправа «Самоаналіз»		2

Література до факультативу

1. Брушлинский А. В. Проблемы психологи субъекта / Андрей Владимирович Брушлинский. – М.: Ин-т психологии РАН, 1994. – 55 с.
2. Вачков И. В. Психолгические игры и упражнения для ведущего тренингов / Игорь Викторович Вачков // Шк. технологии. – 2002. – № 1. – С. 210–217.
3. Вербицкий А. Активное обучения в высшей школе: контекстный поход: метод. пособие / Андрей Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
4. Гірко Д. Д. Психологічний супровід підготовки до профільного навчання – запорука успішної соціалізації учнів школи III ступеня / Д. Гірко // Практик. психологія та соц. робота. – 2008. – № 12. – С. 52–54.
5. Грецов А. Г. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов / Андрей Геннадьевич Грецов. – СПб.: Питер, 2007. – 208 с.
6. Губачов О. І. Дидактичні особливості формування мотиваційних ключових компетентностей учнів основної школи за умов до профільної підготовки: [психолого-педагогічний супровід] / О. І. Губачов // Теорія і практика розвитку ключових компетенцій учнів 12-річної школи: матеріали Всеукр. наук.-пошук. конф., 27 берез. 2008 р., м. Київ: [у 3 ч.] / Ін-т інновац. технологій і змісту освіти М-ва освіти і науки України, Лабораторія інновац. педагогіки Ін-ту педагогіки АПН України, Ін-т пробл. виховання АПН України, Гімназія № 178 м. Києва [та ін.]. – Запоріжжя, 2008. – Ч. 2. – С. 301–305. – Бібліогр.: 6 назв.
7. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. для вузов / Ирина Алексеевна Зимняя. – М.: Логос, 1999. – 384 с.
8. Карпов А. В. Рефлексивность как психологическое свойство и методика ее диагностики / Анатолий Викторович Карпов // Психол. журн. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45–57.
9. Кашлев С. С. Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов / Сергей Степанович Кашлев. – Мн.: Высш. шк., 2002. – 95 с.
10. Клетченко Н. В. Особливості зіставлення професійного типу особистості та образного учнями соціального середовища: [психологічне забезпечення профільного навчання] / Н. В. Клетченко // Завучу. Усе для роботи. – 2009. – № 21. – С. 36–39.
11. Кожуховская Л. С. Развитие социально-ролевой компетентности студентов средствами педагогических игротехник / Л. С. Кожуховская, И. И. Губаревич. – Мн.: Высш. шк., 2005. – 55 с. – (Педагогические игротехники).
12. Немов Р. С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. / Роберт Семенович Немов. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 640 с.
13. Петровская Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тернинг / Лариса Андреевна Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
14. Роджерс К. Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем / Карл Роджерс // Семья и шк.. – 1987. – № 10. – С. 20–24.

15. Савельева М. Г. Педагогические кейсы: конструирование и использование в процессе обучения и оценки компетенций студентов: учеб.-метод. пособие / М. Г. Савельева. – Ижевск: УдГУ, 2013. – 94 с.
16. Сонин В. А. Психологический практикум: задачи, этюды, решение / Валерий Абрамович Сонин. – 3-е изд. – М.: Флинта, 2001. – 216 с.
17. Шилова Е. С. Использование новых педагогических технологий в обучения студентов факультета педагогики и методики начального обучения / Елена Савельевна Шилова // Психолого-педагогические основы профессиональном підготовки учителя в условиях реформирования общеобразовательной и высшей школы: материалы науч.-практ. конф.: в. 2 ч. – Мозырь, 2002. – Ч. 2. – С. 195–198.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СЕМІНАР «СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ СИТУАЦІЇ: КОНСТРУЮВАННЯ І ВИКОРИСТАННЯ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ»

Пояснювальна записка

Потреба держави у педагогах, здатних зайняти особистісно-гуманістичну позицію відносно учнів, висуває досить актуальну проблему підвищення їхньої професійної компетентності. Особливості соціальної ситуації вимагають нових підходів до педагогічної компетентності. Пріоритетним умінням для педагога стає здатність вирішувати різноманітні соціально-педагогічні ситуації – обирати варіант стандартного розв'язування проблеми чи варіант творчого, креативного пошуку відповіді.

Останнім часом інтерес педагогів спрямовується на засвоєння активних й інтерактивних форм і методів навчання, що ґрунтуються на діяльній і діалогових (міжгрупових) формах пізнання. Наразі вже й для теоретиків, і для практиків освіти стало зрозумілим, що головними чинниками розвитку особистості є предметно-практична діяльність і міжособистісна взаємодія. Навчання буває ефективним і результативним, якщо:

- *учні відкриті для навчання й активно беруть участь у співпраці з іншими учасниками освітнього процесу;*
- *отримують можливість аналізувати власну діяльність і результат власного потенціалу;*
- *можуть практично готуватися до того, з чим у майбутньому будуть стикатися у власному житті, професійній діяльності;*
- *не бояться висловлювати свою думку, помилятися, за умови, що вони не піддаються негативній оцінці, засудженню.*

Практично всі ці вимоги дотримуються, якщо застосовується інтерактивний режим навчання, заснований на діалозі, кооперації і співпраці всіх суб'єктів навчання.

Діти, підлітки, батьки, колеги шукають у нього підтримки у важку хвилину. Сповнені сумнівів, розчарувань, вони чекають на допомогу. Також вони чекають на конкретну допомогу – пораду фахівця. Хто цей чарівний спеціаліст – практичний психолог, соціальний педагог, класний керівник, учитель-предметник? До кожної «шкільної» професії можна віднести ці слова.

Кожен педагог має володіти мистецтвом виховання, стати педагогом-майстром, тобто засвоїти педагогічну техніку цієї професії. Школярі потребують таких вихователів, які не на словах, а реально здатні йти на компроміс, досягати оптимальних результатів у досягненні виховної мети й задач; вихователів, які вміють керувати процесами реабілітації, соціалізації, розвитку й саморозвитку особистості дитини, підлітка. Сьогодні, як ніколи, ми потребуємо педагогів-професіоналів, які вміють на найвищому професійному рівні розв'язувати проблеми людини, що зростає, людини, що опинилася в складних життєвих

обставинах. А. С. Макаренко говорив: «Якщо дитина важковиховувана, то справа не в характері дитини. Просто маленька людина не навчилася правильно будувати свої стосунки із суспільством – з однолітками і дорослими».

Необхідність підвищення рівня професійної майстерності сучасного вчителя є характерною ознакою сьогодення. Безперечно, педагогіка здатна забезпечити науковий підхід до сучасного навчального процесу, визначити його закономірності, а також виявити найбільш оптимальні форми, методи й засоби навчання та виховання особистості в школі. З цією метою розроблено науково-методичний семінар із педагогічної майстерності, призначений як для студентів, так і для практикуючих педагогів: класних керівників, соціальних педагогів, практичних психологів, учителів та і вихователів середніх загальних закладів освіти, які вивчають основні проблеми організації й здійснення навчально-виховного процесу на сучасному етапі розвитку українського суспільства та спільного європейського простору. Автор робить спробу розглянути найважливіші питання педагогічної майстерності з точок зору: гуманізації, демократизації, соціалізації та полікультурної спрямованості навчально-виховного процесу в середній школі. Висвітлюються питання інтерактивних і деяких аспектів соціально-педагогічних технологій.

Мета семінару: ознайомлення з сучасними методиками виховання в школі, формування й удосконалення соціальної компетентності суб'єктів освітнього процесу в школі.

Завдання семінару:

- *ознайомлення студентів (слухачів) з основними поняттями соціально-педагогічної підтримки школярів різних соціальних груп;*
- *оволодіння студентами (слухачами) соціально-педагогічними технологіями для роботи з «важкими дітьми», дітьми групи соціального ризику;*
- *розвиток умінь аналізувати свою діяльність, виділяти нові педагогічні засоби у процесі взаємодії з «важкими дітьми»;*
- *оволодіння навичками самостійної розробки програми соціально-педагогічної підтримки учнів і їхніх батьків.*

Очікувані результати.

Студенти (слухачі) мають знати:

- *нормативно-законодавчі документи в галузі освітньої політики України;*
- *особливості, новоутворення, потреби підліткового, юнацького віку;*
- *основні проблеми соціалізації «важких дітей»;*
- *основні принципи, технології роботи з «важкими дітьми», їхніми батьками.*

Студенти (слухачі) мають уміти:

- *аналізувати ситуації міжособистісної взаємодії педагогів і «важких дітей», визначати причини й наслідки конфліктів;*
- *виокремлювати із кожної ситуації міжособистісної взаємодії досвід, необхідний для успішного спілкування з «важкими дітьми»;*

Література до семінару:

1. Бабкіна М. Роль суб'єктів соціального впливу в процесі формування активної громадянської позиції підлітка // Вісник Львівського університету. Вип. 22. с. 37–43.
2. Балл Г. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Георгий Алексеевич Балл.– М.: Педагогика, 1990.– 184 с.
3. Белицкая Г.Э. Социальная компетентность личности / Г.Э. Белицкая // Сознание личности в кризисном обществе / Под ред. А. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой.– М.: Институт психологий РАН.– 1995.– С. 42–57.
4. Бітаєв В. А. Людина і соціокультурне середовище: проблема взаємо-адаптації // Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності (альманах).– К., 2000.– С. 81–90.
5. Вісник Київського національного університету ім. Тараса Шевченка. Психологія. Педагогіка. Соціальна робота.– Київ, ВПЦ «Київський університет» – 2012.
6. Возрастная педагогическая психология / Под ред. М. В. Гамеза.– М.: Просвещение, 1984.– 226 с.
7. Вольфовська Т. О. Способи і моделі соціальної взаємодії в соціальних уявленнях молоді: особливості та шляхи формування / за ред. І. В. Жадан.– К.: 2007.– С. 121–145.
8. Життєва компетентність особистості: науково-методичний посібник / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен.– К.: Богдана, 2003.– 520 с.
9. Зайцева З. Г. Школа та важковиховувані підлітки / Зайцева З. Г.– К.: Радянська школа, 1991.– 72 с.
10. Карпенко О. Г. Професійне становлення соціального працівника: Навчально – методичний посібник.– К.: ДЦССМ, 2004.– 164 с.
11. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Шлях освіти.–2000.– № 3.– С. 7–13.
12. Лукашевич М. П. Соціалізація: Виховні механізми і технології: Навч.– метод. посіб.– К., 1998.
13. Макаренко А. С. Тезиси доклада «Организация воспитания трудного детства» / А. С. Макаренко // Педагогические соч.: в 8 т.– М.: Педагогика, 1983.– Т. 1.– С. 53–61.
14. Марченко С. Я., Краснова Н. П., Марченко Л. П. Соціально-педагогічні технології: Навчально – методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів.– Луганськ: Альма – матер, 2005.– 552 с.
15. Мудрик А. В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик – 2-е изд., испр. и доп.– М.: Издательский центр «Академия», 2006.– 304 с.
16. Практична психологія та соціальна робота: науково-практичний та освітньо-методичний журнал / Академія педагогічних наук України.– Київ, 2011.
17. Поліщук В. А. Підготовка фахівців соціальної сфери: зарубіжний досвід. Посібник.– Т.: Навчальна книга – Богдан, 2003.

18. Права дитини: сучасний досвід та інновації: Зб. ін форм. і метод. матеріалів / Авт.–упоряд.: Г. Лактіонова, О. Калі баба, Т. Цю ман та ін.– К.: Либідь, 2005.
19. Паніна Н. В. Технологія соціального дослідження.– К.: Наукова думка, 1996.
20. Понятійно-термінологічний словник соціальної роботи / За заг. ред.. Козубовської І. В., Воловича І. І.– У., 2001.
21. Соціальна педагогіка: Підручник. 4-те вид. виправ. та доп. / За ред. проф. А. Й. Капської.– К.: Центр учбової літератури, 2009.– 488 с.
22. Степанов В. Г. Психологія трудних школьників: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. Г. Степанов.– 3-е изд.– М.: Академия, 2001.– 336 с.
23. Технология социальной работы: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. И. Г. Зайнышева.– М.: ВЛАСДС, 2002–324 с.

КОМПЛЕКС ЗАВДАНЬ-СИТУАЦІЙ ДЛЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

■ ЗАВДАННЯ-СИТУАЦІЯ № 1 (КОМПЕТЕНТІСНО-ОРІЄНТОВАНА)

Важка школа.

Роздуми шкільного психолога: «Часто говорять, що у важких дітей важкі сім'ї. Їм важко з ними. А чому ми не переймаємося іншим явищем, дуже поширеним, – важка школа. Важка для дитини. Існують складнощі в навчанні, у звиканні до режиму, до вимог, до вчителів». Але у прийомної дитини таких складнощів ще більше.

Такі діти часто відчувають психологічний дискомфорт від відкритості їхньої долі для оточуючих (наприклад, виникають питання в однокласників про різні прізвища учня й батьків).

Завдання:

1. *Складіть список шкільних труднощів, з якими стикаються діти; а також труднощів, з якими стикаються лише прийомні діти.*
2. *Поясніть причини того, що прийомні діти частіше відчувають психологічний дискомфорт у школі.*
3. *Які дії Ви, як мама чи тато, застосуєте до своєї дитини в разі систематичних скарг від учителя на погану поведінку та слабе навчання.*
4. *Складіть класифікацію шкільних труднощів прийомної дитини, виділяючи, у першу чергу, такі труднощі, подолання яких залежить від самої дитини, потім від батьків, і від учителів.*
5. *Погоджуйтеся Ви із тим, що прийомних дітей слід віднести до категорії «особливих»? Відповідь обґрунтуйте.*

■ ЗАВДАННЯ-СИТУАЦІЯ № 2

(соціально-педагогічна)

Неповна сім'я, сину 15 років, останнім часом зіпсувалися стосунки з матір'ю. Син повертається додому зі школи пізно, зловживає спиртним, до порад мами не прислухається. Його друзі і подруга розпивають алкоголь разом, тому мама налаштована проти них. Через це стосунки із сином тільки погіршилися.

Питання:

1. *Що повинен зробити соціальний педагог на першому етапі роботи із сім'єю?*
2. *Яких заходів треба взяти разом із матір'ю школяра?*

Завдання-ситуація № 3 (формування стилю педагогічного мислення)

«Освіта має на меті зробити людину самостійною істотою, тобто істотою вільною» – вважав Гегель. У контексті гегелівського потрактування обговоріть питання:

3. *Вільною від чого чи вільною для чого?*
4. *Можливо, метою освіти є навчити наших дітей обходитися без нас?*

5. *А може мета освіти – людина, яка здатна зайняти самостійну позицію відносно зовнішніх чинників, як вважав В. Франкл?*
6. *Або метою освіти є відкритість людини досвіду, життю?*
7. *Або... Сформулюйте власне уявлення про мету освіти.*
8. *Що актуалізує ця задача-ситуація?*

■ **ЗАВДАННЯ-СИТУАЦІЯ № 4 (СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА)**

Соціальні хвороби

Звідусіль лунає сумна статистика – масова злочинність, соціальні хвороби, моральне падіння. Але ж звідусіль – значить з кожного дому, з кожної сім'ї! А що можемо ми – не сіра маса, а кожен із нас? Що залежить від нас самих? Чи цікавилися Ви в дітей, що думають вони з цього приводу? Їхня позиція Вас задовольняє?

■ **ЗАВДАННЯ – СИТУАЦІЯ № 5**

(соціальна)

Тетяна Іванівна, соціальний педагог, поверталася з роботи додому й на вулиці побачила таку картину: мати б'є свого восьмилітнього сина на очах у перехожих. Тетяна Іванівна підійшла, почала робити зауваження жінці, намагалась відібрати з рук матері хлопчика, але та ще сильніше розізлилася.

■ **ЗАВДАННЯ-СИТУАЦІЯ № 6**

(соціально-педагогічна)

Світлані учениці 8 класу, зателефонувала однокласниця Катя й сумним голосом поскаржилася на свою самотність, на те, що вона не вірить у краще життя, і тому розмірковує про смерть. Світлана пообіцяла увечері зайти до неї.

Питання:

- *Як і про що Світлана має поговорити з Катериною?*
- *Чи може Світлана реально допомогти однокласниці?*

■ **ЗАВДАННЯ-СИТУАЦІЯ № 7 (СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА)**

Віра Релігія Церква

У вчительській.

– Ви чули, як хтось із дітей розповідав на перерві, як було урочисто й гарно, коли в неділю хрестили його молодшого братика?

– Молода вчителька хімії кивнула головою:

Так, буває дуже гарно, усі ж хвилюються, радіють.

Різко відповідає вчителька української мови:

А хіба в цьому істинна віра?? Ідуть до церкви, бо батьки ведуть...

Що значить – ведуть? А навіть, якщо й так, то це краще, ніж батьки-наркомани...

Учителька літня тихо зауважила:

Прожили ми без релігії – і чесно, з вірою у свою справу...
 І де тапер ваші ідеали? А Православ'я живе.
 Чому тільки Православ'я? У мене в класі Рахіль, він із родини мусульман...
 І все одно, будь яка людина, особливо дитина, має вірити в щось світле,
 у що вірять багато людей і їм від цього легше...
 Та облиште, Віро Сергіївно, усе це лише умовності, важливо, щоб дитина
 виросла розумною. а для цього будь-які засоби годяться.

Питання:

- Як розрізнити релігію й віру?
- Як домогтися єдності в моральній поведінці та свідомості?
- Чи варто офіційно повертати релігію до школи?

■ **ЗАВДАННЯ-СИТУАЦІЯ № 8 (СОЦІАЛЬНА)**

Демократія

Загальновідомо, що слово це буквально означає «народовладдя». Проте, це глобальне значення загальне і конкретизується відносно того чи іншого феномену – державного чи традиційного закладу, організації тощо.

Питання:

- Діти як соціально-віковий феномен – свідки чи жертви демократії?
- У чому полягає демократія в дитячому колективі?
- А у Вашій школі демократія?

■ **КОНСТРУКТОР ЗАДАЧ С. ІЛЮШИНА**

Ознайомлення	Розуміння	Застосування	Аналіз	Синтез	Оцінка
Назвіть основні частини...	Поясніть причини того, що...	Передайте інформацію про... графічно	Розкрийте особливості...	Запропонуйте новий варіант...	Обґрунтуйте...
Згрупуйте усе разом...	Поясніть причини того, що...	Запропонуйте спосіб, що надасть змогу...	Проаналізуйте структуру... з точки зору...	Розробіть план, що уможливить...	Визначте, яке з рішень є оптимальним для...
Складіть перелік понять, що стосуються...	Покажіть зв'язки, які необхідні для...	Зробіть ескіз малюнка, який демонструє...	Складіть перелік основних властивостей...	Знайдіть незвичайний спосіб, що дасть змогу...	Оцініть значення... для...
Розташуйте у певній послідовності...	Побудуйте прогноз розвитку...	Порівняйте ... і ..., потім обґрунтуйте	Побудуйте класифікацію... на основі...	Придумайте гру, яка...	Визначте можливі критерії оцінки...

Ознайомлення	Розуміння	Застосування	Аналіз	Синтез	Оцінка
Викладіть у формі тексту...	Прокоментуйте положення про те, що ...	Проведіть експеримент, який би довів...	Знайдіть у тексті (схемі, моделі) те, що...	Запропонуйте нову (свою) класифікацію...	Висловіть критичне судження стосовно...
Пригадайте й запишіть...	Перефразуйте ідею того, що...	Проведіть презентацію...	Порівняйте з точки зору ... і ...	Напишіть можливий варіант сценарію розвитку...	Оцініть можливості ... для...
Прочитайте самостійно...	Наведіть приклад того, де...	Зробіть розрахунки відповідно до...	Дослідіть принципи, що лежать в основі...	Викладіть у формі... свою думку щодо...	Проведіть експертизу стану...

■ ТВОРЧІ МАЙСТЕРНІ

Задля розвитку соціально та соціально-рефлексійної компетентностей студентів педагогічних університетів може бути використана така форма роботи, як «Творча майстерня комунікативного менеджменту».

Основне призначення творчих майстерень полягає в тому, щоб у процесі їхньої діяльності формувати в студентів розуміння, здатність аналітично мислити, засвоювати знакові системи, соціалізацію, здатність визначати цілі, входити в системи діяльності, технологічно організовані діяльності, успішно діяти в нових умовах і комунікативних ситуаціях (що є суголосним ключовим компетентностям особистості); унаслідок такої діяльності відбувається розвиток рефлексійного компонента соціальної компетентності. Структура майстерень складається з організації продуктивних творчих процесів, відтворення результативної технологічно організованої діяльності, використання вправ, а також формування оргуправлінських структур.

■ КАРТКА ДЛЯ САМОПЕРЕВІРКИ РІВНЯ ЗАСВОЄННЯ ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІЙНОГО АПАРАТУ БЛОКУ

Методи розвитку, саморозвитку адаптивної, соціальної, соціально-рефлексійної компетентностей студентів:

Процесуально-технологічне забезпечення розвитку, саморозвитку адаптивної, соціальної, соціально-рефлексивної компетентностей студентів реалізується в умовах...

Кейс-метод має високий потенціал розвитку соціальної, адаптивної компетентностей, оскільки:

Мета методу «Перетворюємо проблеми на цілі» полягає у...

Така форма роботи, як «Творча майстерня комунікативного менеджменту» може бути використана задля розвитку\.

■ ЗАВДАННЯ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ТА САМОКОНТРОЛЮ РІВНЯ ЗАСВОЄННЯ ЗНАТЬ З ТЕМАТИЧНОГО БЛОКУ

1. Назвіть найбільш типові ускладнення і недоліки, властиві молодим вчителям (студентам-практикантам) за В.А. Кан Каликом.
2. Потрактуйте правила особистісно-гуманного підходу педагогів до дітей за Ш.А. Амонашвілі.
3. У чому полягає суть вправ на розвиток умінь передкомунікативного орієнтування (під час виробничої практики)?
4. Як визначаєте сутність поняття «особистісно орієнтована освіта», в чому вбачаєте її потенціал щодо розвитку адаптивної, соціальної компетентності студента (школяра)?
5. Які ви знаєте вправи на розвиток комунікативних умінь як складової соціальної компетентності майбутнього вчителя?
6. У чому полягає причина успіху і загального визнання школи Марії Монтессорі?
7. Чому без самоаналізу, самоконтролю, самооцінки нереально сформувати адаптивну, соціальну компетентність студента (учня)?

■ СОЦІАЛЬНО-ЗНАЧУЩІ ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ ДЛЯ ДИСКУСІЙНОГО ОБГОВОРЕННЯ.

1. *У чому сутність та пріоритети роботи з кейсом? Чому він трактується як інноваційний, компетентісно спрямований?*
2. *Що собою являє метод педагогічна ігротехніка «Алфавіт»?*
3. *Які можете виділити пріоритети та недоліки, умови ефективного використання в навчальному процесі?*
4. *Чи вважаєте метод гри «Деспот» інноваційним, інтерактивним?*
5. *У чому полягає сутність демократичних взаємовідносин в колективі і чому вони складають основу інтерактивного навчання, особистісно орієнтованого виховання?*
6. *6. У чому полягає основне призначення творчих майстерень? Чи вважаєте за необхідне створення власної творчої майстерні у майбутній педагогічній діяльності, на яких цінностях вона буде ґрунтуватися?*

■ РОЗВ'ЯЖІТЬ СИТУАЦІЇ

Ситуація 1. Наталка – молода дівчина, студентка 2 курсу університету дізналася, що її хлопець зустрічається не тільки з нею, що його знайомства пов'язані з пристрастю до наркотиків. Вона спочатку пробувала з ним поговорити, переконати кинути «дурну компанію». Але він звинувачував її в несучасності, відсталості від нормальних людей. І взагалі вона йому вже нецікава. Можливо вона б просто трохи постраждала і продовжила жити у своєму звичному ритмі. Але Наталка дізналася про дві речі, які перевернули її життя: вона вагітна та тест на ВІЛ – позитивний. Світ неначе перевернувся для неї. «Навіщо жити? – думала вона, – Все скінчилося. Соромно, страшно...». Вона не знала куди їй піти, кому розповісти про свій відчай. Зателефонувала на телефон довіри. Перші її слова були: «Не хочу більше жити, бо не знаю як з цим жити...».

Питання-завдання:

- *Чи вважаєте себе оптимістом чи песимістом щодо вирішення ситуації з високим рівнем драматизму і чому?*
- *Означте позиції, відповідно до яких покладаєте вину на: юнака, дівчину, середовище, сім'ю, школу?*
- *Чи має школа брати на себе вину (пряму або опосередковану) з-а проблеми подібного рівня?*
- *Якою бачите систему соціально-педагогічних заходів, які можуть протидіяти подібним асоціальним явищам?*
- *Якби ви були вчителем і вам довірилась учениця, яку модель поведінки ви вважали би доцільною?*

- Чи були подібні ситуації зі знайомими вам людьми? Проаналізуйте їх у контексті описаної вище ситуації. Які «уроки» ви можете взяти для себе? Які узагальнюючі висновки аналізу?

Ситуація 2. Молода жінка 20 років, студентка 4 курсу, не одружена, народила дитину, знаходиться у пологовому будинку. Жити їй ніде, родичів і знайомих у місті немає. У гуртожитку її попередили, що з дитиною не приймуть. Її хлопець відмовився від неї, вважає, що йому зарано одружуватись і заводити сім'ю. Дівчина у пригніченому стані, відмовляється годувати дитину, не хоче про неї навіть слухати. Батьки про її ситуацію нічого не знають. Коли їхала вчитися, то попередили, якщо «принесе у подолі» про них нехай забуде та не ганьбить батьків. Проговорює про суїцидальні наміри.

Питання-завдання:

- Визначте соціальні передумови подібної ситуації. Сформуйте психологічно-моральний образ дівчини, яка могла потрапити у подібну ситуацію.
- Чи вітаєте жорстке сімейне виховання, коли батьки дистанціюються від проблем дитини, задаючи їм стандарти «правильної» поведінки?
- Сформуйте три головні умови, за яких, на вашу думку, можливі позитивно вирішити цю ситуацію.
- Якби дівчина, що попала в таку ситуацію, була вашою подругою, що би ви їй порадили?
- Які висновки допоможуть вам у майбутньому формувати конструктивні взаємовідносини з вашими дітьми?
- Доведіть, що механізми та методи соціальної рефлексії допоможуть комплексно та глибоко осмислити цю складну ситуацію, визначивши можливі перспективи її вирішення.

4.3. МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПІДВИЩЕННЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ПРОЦЕСІВ ФОРМУВАННЯ АДАПТИВНОЇ ТА СОЦІАЛЬНО-РЕФЛЕКСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Сформовано комплекс методичних рекомендацій, які мають на меті забезпечення умов для підвищення ефективності формування адаптивної та соціально-рефлексійної компетентностей майбутнього вчителя у процесі його професійного становлення, виходячи з наступних базових позицій:

1. *Адаптивна та соціально-рефлексійна компетентності студента взаємопов'язані та взаємообумовлені й безпосередньо визначають ефективність одна одної.*
2. *Соціальна рефлексія у структурі професійного становлення вчителя виступає механізмом забезпечення ефективності адаптаційних процесів у широкому освітньому контексті з високим потенціалом соціокультурного розвитку, забезпеченням особистісної орієнтованості процесу.*
3. *Компетентнісна модель освітньої діяльності передбачає інтеграцію процесів професійного розвитку та саморозвитку з тенденцією до збільшення питомої ваги останнього.*
4. *Організація професійного навчання у ЗВО на компетентнісній основі проектує поступову трансформацію управлінських функцій, які реалізуються викладачем, на самоуправлінські, які реалізуються студентом як суб'єктом професійної підготовки на основі соціально-професійної рефлексії, самореалізації власного потенціалу, ураховуючи стартові можливості кожного наступного етапу розвитку.*

Ефективність професійної підготовки вчителя, формування його педагогічної майстерності, ефективність формування адаптаційної та соціально-рефлексійних компетентностей як її складових, безвідносно до спрямованості та рівня, залежать як від викладачів, коректності їхнього підходу до організації навчальної діяльності, так і від студентів, їхньої здатності адаптуватися до умов кредитно-модульної системи професійної підготовки спеціаліста, в основі якої – особистісно орієнтовані технології навчання, а також до майбутньої професійної діяльності, забезпечуючи перманентність розвитку педагогічної майстерності.

Тому було сформовано два комплекси методичних рекомендацій для викладача та студента, оскільки лише узгоджена взаємодія їхніх позицій дасть можливість отримати високі результати розвитку педагогічної майстерності, у її контексті: здатності до адаптивних і соціально-рефлексійних процесів.

На основі комплексної дослідної роботи було виділено типові недоліки, властиві викладачам як організаторам навчального процесу студентів, які утруднюють означені процеси:

- недостатній рівень розуміння сутності теорії і практики компетентнісної освіти, здатності її трансформувати на конкретний навчальний предмет у системі професійної підготовки майбутнього вчителя;
- домінування інформаційно-репродуктивних технологій і методик організації освітнього процесу студентів, недостатній рівень урахування вікових, індивідуальних характеристик студентів у процесі навчальної діяльності, домінування типових, однакових для всіх навчальних стандартів;
- розрив теорії і практики у структурі педагогічного процесу, формування практики за типовими схемами, а не через творення власних на основі «Я-концепції»;
- низький рівень аналітико-рефлексійної, соціально-рефлексійної діяльності, організація навчання за усталеними стереотипами, орієнтовані на позицію студента як об'єкта (а не суб'єкта) професійної підготовки;
- недостатній рівень готовності (зокрема, психологічної) до міжособистісної взаємодії в навчанні, соціально орієнтованих освітніх, життєвих ситуаціях;
- несформованість обґрунтування підходу до вибору й застосування найбільш ефективних форм, методів і засобів професійного, особистісного, соціального розвитку студента, їх оптимальному поєднанні. Ідеться також про формування особистісно орієнтованої методики розвитку педагогічної майстерності, основуючись на результатах аналітико-рефлексійної діяльності самих студентів;
- проблеми забезпечення індивідуально-диференційованого підходу у процесі формування професійної, педагогічної майстерності майбутнього вчителя відповідно до потреб професійного, особистісного розвитку студентів; пізнавальних інтересів тощо;
- проблеми актуалізації природних стимулів навчання, формування педагогічної майстерності вчителя, пов'язаних із досягненням професійного, життєвого успіху, особистісним саморозвитком, самоактуалізацією студентів, їх адаптацією у відповідному соціокультурному просторі;
- пріоритетність суб'єкт-об'єктних взаємовідносин учасників освітньої діяльності, домінування директивно-авторитарного стилю управління навчальним процесом, процесом професійного розвитку майбутнього вчителя, актуалізація зовнішніх регуляторів діяльності.

З орієнтацією на подолання означених проблем і недоліків було сформовано методичні рекомендації для викладача як організатора педагогічного процесу, ураховуючи компетентнісну спрямованість реформ, у контексті яких актуалізуються адаптаційні й аналітико-рефлексійні процеси.

1. *Передусім, викладачу потрібно себе налаштувати на інноваційний тип діяльності, тобто сприймати стандарти інноваційної, компетентнісної освіти як закономірні зміни, які є соціально обумовленими, продиктова-*

ція буде ефективною, якщо навчання буде в зоні найближчого розвитку студентів передусім через визначення адекватної, професійно та особистісно значущої мети навчання. На початку заняття має формуватися ситуація прийняття теми, навчальних завдань, які мотивують навчання як особистісно та професійно значуще.

- 2. Зміст навчального заняття, його інформаційне наповнення має формуватися не лише за урахування відповідної теми, можливостей студентів, а й їх особистісних інтересів, потреб професійного розвитку. Має відбуватися адаптація навчальної інформації (поданої у підручниках та отриманої з інших джерел) до реалізації поставлених навчальних завдань, а також здійснюватися корегування завдань відповідно до пріоритетів професійного розвитку студента як майбутнього вчителя.*
 - 3. Технології, методики, стиль організації навчального процесу мають бути адекватними поставленим навчальним завданням, а також умовам, за створення яких він протікає, урахувувати рівень та особливості інтелектуальної діяльності студентів, рівень їхньої компетентності з теми, що вивчається, забезпечуючи цілеспрямованість навчального процесу (уміння працювати на конкретний професійно й особистісно значущий результат).*
 - 4. Застосовуючи методи інтерактивного навчання, викладач має сприяти створенню сприятливого мікроклімату, позитивної емоційно-психологічної атмосфери на занятті, який дозволяє студенту адаптуватися до міжособистісної взаємодії, вільно висловлювати свою точку зору, приймати активну участь у дискусіях, самостійно формулювати висновки з проблем, які обговорюються.*
 - 5. Викладач має періодично здійснювати комплексне діагностування рівня навчальної діяльності студентів, рівень їхньої адаптивності, наявність умов для реалізації адаптивної функції навчання.*
 - 6. Важливо, щоб викладач сприймав кожного студента саме таким, яким він є, толерантно ставився до його точки зору на проблему (навіть коли вона й абсурдна), інтегрально йдеться про ставлення до студента як до особистості, рівноправного учасника навчальної взаємодії.*
 - 7. Необхідно долучати студентів до управління навчальним процесом (постановка навчальних цілей, мотивування їхньої значущості для майбутньої професії, відбір змісту навчання, методів організації діяльності, контролю й оцінювання), формуючи самоуправлінські функції студентів.*
- Відзначено типові проблеми й утруднення, які стосуються навчальної діяльності студентів, розвитку їхньої педагогічної майстерності та які покладено в основу формування відповідного комплексу методичних рекомендацій:*
- домінування мотивації навчальної діяльності, пов'язаної з зовнішнім контролем знань, умінь з боку викладача, орієнтація на зовнішні регу-*

лятори діяльності, низький рівень здатності до саморегуляції, аналітико-рефлексійної, самооцінної діяльності;

- низький рівень сформованості вмінь самостійної роботи, здатності до самоаналізу, самопрограмування, яка зорієнтована на вирішення завдань особистісного, професійного саморозвитку, забезпечення мобільності, гнучкості, адаптивності, оперативного реагування на умови, які постійно змінюються;
- відсутність чітких установок на досягнення успіху, розуміння потенціалу власного розвитку, знання себе як суб'єкта навчальної діяльності, розвитку педагогічної майстерності, несформованість системного підходу до самодіагностики, готовності до соціально-рефлексійної діяльності.

Рекомендації для студентів:

1. Інтегрально в студента має бути переконання, що «він вчиться», а не «його вчать», і від успішності навчання буде безпосередньо залежати рівень його педагогічної майстерності, а відтак й успішність майбутньої професійної діяльності.
2. Кожне навчальне завдання має сприйматися студентом як важлива, професійно значуща проблема, яка не передбачає однозначного вирішення й у кожній конкретній ситуації потребує особистісного самовизначення студента в її контексті (у кожному випадку рішення буде індивідуальним, особистісно означеним). Важливим є соціальний контент освітньої, навчальної, виховної діяльності, особистісного розвитку, тому аналітико-рефлексійна діяльність має бути комплексною, тобто такою, що охоплює весь спектр проблем у контексті відповідного соціального середовища.
3. Інтерактивні, діалогічні форми та методи організації освітньої діяльності містять соціально-культурну складову, що визначає сприятливе середовище для міжособистісної взаємодії її учасників, і будуть ефективними, якщо студент буде намагатися:
 - активно долучатися до колективного вирішення навчальних проблем;
 - з кожної проблеми буде намагатися сформулювати і, відповідно, коректно сформулювати свою позицію, точку зору на проблему, варіант її вирішення;
 - аналітично сприймати різні точки зору студентів на проблему, співвідносити її з власною, що допоможе визначити оптимальну;
 - активно формувати здатність до міжособистісної взаємодії в навчанні та ставитися до неї як до професійно цінної якості, яка є необхідною для застосування інтерактивних форм і методів навчання з учнями в майбутній професійній діяльності.
4. Студент має розуміти теоретико-практичні основи формування навчального процесу на основі міжособистісної взаємодії учасників педагогічного процесу, логіку її формування, що є основою для саморозвитку

власної методики та режиму навчальної діяльності, яка реалізується на саморегулятивній основі.

5. *Студенту слід готувати себе до здійснення виборів у системі освітньої діяльності на аналітико-рефлексійній основі: рівня навчання, навчального завдання відповідно до своїх особистісних і професійних пріоритетів, підходу до вирішення навчального завдання та ін.*
6. *Формування суб'єктної позиції у процесі професійного становлення, розвитку педагогічної майстерності має відбуватися на основі:*
 - *самоактуалізації, самореалізації всіх складових професійної компетентності (педагогічної майстерності) в навчальній діяльності, у тому числі адаптаційної, аналітико-рефлексійної;*
 - *формування індивідуальної, особистісно орієнтованої траєкторії професійного розвитку, застосовуючи результати аналітичної, професійно-соціально-рефлексійної діяльності;*
 - *установки на майбутній професійний успіх;*
 - *активності життєвої позиції, сформованості соціальної компетентності;*
 - *розвитку аналітичної, рефлексійної діяльності;*
7. *Інтегральне формування навчальної, майбутньої професійної діяльності, педагогічної майстерності має відбуватися на основі «Я-концепції», тобто, щоб отримані знання були максимально усвідомленими, складали реальний актив у майбутній професії.*

Методичні рекомендації щодо формування соціально орієнтованого освітнього простору, забезпечення ефективної взаємодії викладача та студентів у структурі освітньої діяльності, формування студента як суб'єкта навчання, професійного становлення, розвитку педагогічної майстерності у відповідному соціокультурному, освітньому середовищі.

Насамперед, як викладач, так і студент мають визнати, що:

1. *Навчальна взаємодія є свого роду педагогічним інструментом забезпечення діалогізації в процесі опрацювання навчального матеріалу, вона покликана не лише оптимізувати процес, а й спрямувати його на адаптацію студентів до майбутньої професійної діяльності, інноваційних технологій організації навчання.*
2. *Діалогічна, полілогічна основа навчання має високий потенціал щодо адаптивності в соціокультурний простір його суб'єктів, сприяє оптимізації вивчення навчального матеріалу студентом, зокрема, забезпеченню глибини його розуміння, формування особистісного ставлення до нього, здатності до самовизначення в його контексті, продуктивного використання на практиці.*
3. *Освітній процес інтерактивного рівня, який базується на діалогічній основі, орієнтує на самоактуалізацію, самоорганізацію, самореалізацію студента в навчальній діяльності, сприяє забезпеченню продуктивних взаємовідносин викладача та студентів у навчальному процесі, а відтак*

і сприяє формуванню продуктивних міжособистісних взаємовідносин, формуванню соціальної компетентності його суб'єктів.

Рекомендації:

- *Визнання головним критерієм ефективності навчальної взаємодії – створення в її межах умов для ефективного навчання та самореалізації кожного студента, сприятливого соціально-психологічного середовища для його самодослідження, самовизначення в контексті навчальної проблеми.*
- *Взаємодія суб'єктів навчальної діяльності має бути насамперед спрямована на адаптацію до особистісно орієнтованих, компетентнісних освітніх технологій, майбутньої професійної діяльності як центральної інтегративної цілі системи професійної підготовки майбутнього вчителя.*
- *У процесі організації інтерактивної діяльності як викладач, так і студенти мають прийняти спільні «правила» освітньої, соціальної взаємодії, які слід визнавати як умови, що найбільшою мірою інтегрально визначають здатність до адаптації до різних рівнів взаємодії у структурі освітнього процесу. В основу діагностики повинні бути покладені методи соціально-рефлексійної діяльності студента, викладача, а отримані результати варто зробити предметом колективного обговорення з метою оптимізації міжособистісної взаємодії, оптимізації формування продуктивного соціально, особистісно орієнтованого освітнього простору.*
- *Як викладач, так і студенти сприяють: забезпеченню позитивної емоційно-психологічної атмосфери, яка дає змогу почувати себе емоційно комфортно, культивуванню культури міжособистісних взаємовідносин.*
- *Слід здійснювати періодично повторювану рефлексійну діяльність усіх суб'єктів освітньої діяльності, а також колективне аналізування викладачем і студентами процесу й результатів спільної навчальної діяльності (результативності індивідуальної навчальної діяльності кожного в її контексті та ін.), сприятливості освітнього середовища, визначення перспектив і конкретних шляхів оптимізації процесу.*

Подані вище методичні рекомендації щодо підвищення ефективності реалізації адаптивної функції навчальної діяльності студентів є загальними, вони сформовані на основі аналізу теоретичних основ адаптаційних, соціально-рефлексійних процесів у структурі професійної підготовки вчителя, розвитку його педагогічної майстерності та практики їх реалізації.

Вони можуть сприйматися як студентами, так і викладачами як позиції, у контексті яких потрібно самовизначитися та проектувати свій власний шлях і траєкторію розвитку адаптаційної, соціально-рефлексійної компетентностей, що загалом забезпечує перехід до умов інтерактивної освітньої діяльності, особистісно орієнтованого професійного розвитку.

У процесі самостійної роботи студентів, спрямованої на розвиток адаптивності та аналітико-рефлексійної, соціально-рефлексійної компетентно-

стей і чинників, що їх обумовлюють, можуть бути використані поради та методичні рекомендації з різних друкованих та інтернет джерел.

Наприклад, важливо знати, що для самоактуалізації особистості властиві такі **особливості** (А. Маслоу):

- *адекватне, об'єктивне сприйняття реальності;*
- *прийняття себе й інших;*
- *концентрація не тільки на собі, але й поза собою;*
- *здатність до творчої діяльності;*
- *спільність із іншими, почуття приналежності, співучасті;*
- *здатність створювати стійкі емоційні відносини з іншими;*
- *здатність до позитивної ціннісної орієнтації;*
- *почуття гумору, доброта;*
- *творча здатність до оригінальності.*

На основі узагальненого аналізу певних позицій, неважко визначити, що серед вказаних особливостей велика питома вага належить тим, що відповідають за формування соціальної компетентності особистості, яку детермінує її здатність до адекватного сприйняття реальності, себе та інших у її контексті. Здатність сприймати себе у відповідному соціумі, самоідентифікація за спільними та відмінними характеристиками з іншими визначає потребу соціально-рефлексійного самодослідження як реального засобу, що формує адекватне підґрунтя для «прийняття себе й інших», «здатність створювати стійкі емоційні відносини з іншими», як результат – готовність до конструктивної співпраці з іншими, інтеграції в середовище командної діяльності на основі «спільності з іншими, почуття приналежності, співучасті» та ін.

Варто проаналізувати з позиції розвитку адаптаційної, соціально-рефлексійної компетентностей студентів програму самовдосконалення В. Леві, який запропонував п'ять перших кроків самовдосконалення як основу для програми самовиховання й саморозвитку:

- *самооздоровлення. Важливі не стільки результати, а більше, як і для чого їх досягати. Фізичне здоров'я – не самоціль, а один із засобів одухотворення життя;*
- *самоспілкування. Переоцінювання цінностей, оновлення кредо, критика своїх уявлень про те, “що таке добре” і “що таке погано”;*
- *розвиток самобутності. Істинна самобутність полягає не у прагненні до оригінальності, а у прагненні бути собою. Не обов'язково бути дипломованим ученим, стрибати вище за інших, писати вірші. Оригінальність виникає сама, самобутність розвивається, коли людина стає поетом, дослідником і рекордсменом власного життя, й одночасно не важливо, чи відрізняється вона від інших зовнішньою формою існування. Саме в такому разі людина стає справді цікавою;*

- *самоосвіта. Необхідно з'ясувати для себе, чи все можливе робиться для своєї освіти, чи відбувається це регулярно й повноцінно, чи вміло обрано методи і способи;*
- *вихід із самотності. Є лише один шлях виходу із самотності – знайти справжніх друзів. А це можливо лише тоді, коли станеш такою людиною, яку хотілось би мати за друга.*

Так, саморозвиток у площині особистісного самовизначення, розвитку самотності, виходу із самотності та інше потребує формування позиції особистості як дослідника свого життя. Реалізація таких завдань, як: «переоцінювання цінностей, оновлення кредо, критика своїх уявлень про те, «що таке добре» і «що таке погано», а також можна «з'ясувати для себе, чи все можливе робиться для своєї освіти, чи відбувається це регулярно й повноцінно, чи вміло обрано методи і способи» лише за умови ефективної аналітико-рефлексійної діяльності, одночасно слід зауважити, що освітня діяльність досліджується в контексті соціального простору людини, її життєвих цінностей і пріоритетів, що ще більше актуалізує функції соціальної рефлексії як чинника особистісного самовдосконалення, забезпечення перманентності саморозвитку.

З означеної вище позиції можна також проаналізувати основи самоосвіти у програмі адаптації студентів-першокурсників, головні концептуальні позиції якої полягають не в тому, щоб слідувати загальним, однаковим для всіх рекомендаціям, у самодослідженні як засобі самовизначення, значний сегмент якого стосується соціальної рефлексії й реалізується через аналіз свого власного досвіду навчання та життєдіяльності в нових умовах педагогічного університету, дослідження працездатності, розподілу свого часу, здатності контролювати свої емоції, дослухатися до внутрішнього голосу, не йти на поводу в інших і т. д. Аналітико-рефлексійна діяльність має здійснюватися не лише стосовно ефективності організації навчальної діяльності, адаптації до її особливостей у ЗВО, а в соціокультурному, життєвому контексті, на засадах застосування методів соціальної рефлексії.

■ **ПРОГРАМА АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ (ФАКУЛЬТЕТУ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ УМАНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ)**

Пам'ятка з самоосвіти

1. *Наполегливо ставтеся до навчання, постійно поліпшуйте його якість.*
2. *Подумайте, які якості майбутнього педагога Ви можете виховати в собі.*
3. *Проаналізуйте свій власний досвід навчання та життєдіяльності в нових умовах педагогічного університету на першому курсі та виділіть саме ті особливості, які Вам знадобляться в майбутньому самостійному житті (робіть це регулярно). Дайте собі відповіді на такі запитання:*
 - *Для чого Ви навчаєтеся (мотивація)?*
 - *Коли протягом дня Ви працюєте більш продуктивно?*

- Чи довго можете лишатися працездатним?
 - Чи вдало Ви розподіляєте час: навчання, побутові справи, відпочинок?
 - Чи вмієте Ви зосередитися на навчальних завданнях, коли Вас відволікають?
 - Чи завжди буваєте уважними під час сприймання навчального матеріалу?
 - Які способи запам'ятовування є найбільш ефективними для Вас особисто?
4. Постійно збагачуйте свої знання з різних галузей наук, розширюючи власний кругозір.
5. Учись правильно працювати:
- відвідуючи бібліотеки, ознайомся з правилами роботи в них;
 - працюючи з навчальною літературою – учись виділяти головне та конспектувати;
 - учись записувати тези та робити нотатки;
 - перед виступом краще завжди складати план;
 - регулярно займайтеся самоперевіркою.

Правила поведінки в ході самовиховання:

- прагнути самостійно вирішувати всі питання, що стосуються власного життя;
- вчитися відповідати за свої вчинки;
- не боятися висловлювати свою точку зору та відстоювати її;
- не уникати перешкод, а намагатися їх подолати;
- не зупинятися на півдороги, а прагнути довести справу до завершення;
- уміти визнавати свої помилки та вчасно їх виправляти;
- уважно ставтеся до порад старших;
- у будь-якій ситуації контролюйте свої емоції;
- дослухайтеся до внутрішнього голосу, приймайте самостійні рішення.

У програму закладено значний потенціал соціальної адаптації, соціального саморозвитку студента й головною умовою адекватності програмування процесу буде визначення актуального рівня сформованості соціальних компетентностей, особистісних якостей у їх контексті. Тому завдання типу: «Проаналізуйте свій власний досвід навчання та життєдіяльності, виділіть саме ті особливості, котрі Вам знадобляться в майбутньому самостійному житті»; «Чи вдало ти розподіляєш час: навчання, побутові справи, відпочинок?» потребують використання методики «Заповіді спілкування», які сформулював А. Добрович [2].

- Відносини з людьми – головне в будь-якій діяльності, а тим більше у педагогічній. Думайте над своїми взаєминами з оточуючими людьми, будуйте їх на взаєморозумінні й довірі.
- Спілкуючись із людиною, ніколи не зациклюйтеся на досягненні ваших конкретних цілей і завдань. Будучи вчителем, не перетворюйтеся на чиновника, для якого програма, план уроку – головне. Не забувайте, що

дитина, її інтереси, прагнення, її сьогоднішня й майбутня – то є зміст вашої роботи.

- *Вчіться бачити в кожній людині, дитині те, що вигідно відрізняє її від інших, ту «родзинку», що робить її унікальною, неповторною. Пам'ятайте, що кожна людина унікальна й до кожної необхідно застосовувати свій підхід.*
- *Приходячи до людини, залишайте свої проблеми, амбіції, стереотипи. Говорячи з людиною, спілкуйтеся з нею, а не з її офіційним статусом, своїми уявленнями про неї. Потреба в рівності властива всім, а тим більше дітям.*
- *Учіться бачити себе немов би з боку, очима інших людей. Аналізуйте, як Ви поводитися під час спілкування з ними, прагніть поставити себе на місце тієї людини, з якою спілкуєтесь.*
- *Частіше посміхайтесь людям. Посмішка налаштовує позитивно до вас оточуючих людей, створює сприятливе емоційне налаштування, викликає в інших прагнення спілкуватися з Вами.*
- *Розвивайте свій внутрішній духовний світ, Ваші таланти та здібності. Пам'ятайте, що творча, духовно багата особистість завжди залучає інших людей, особливо коли все це сполучається із чуйністю, здатністю розуміти навколишніх.*

■ **ДЕСЯТЬ ПОРАД МОЛОДОМУ ВЧИТЕЛЮ ВІД СЕМЕНА БОГУСЛАВСЬКОГО**

Погано, коли на молодого вчителя дивляться тільки перспективно. Зазвичай згодом він стає більш умілим, самостійним, придбає навички, опанує прийоми, досягне майстерності. Але в той же час він може втратити ту безпосередність і чари молодості, риси, притаманні лише молодому вчителю, що інколи наближають до нього учнів сильніше, ніж мудрість літнього майстра. Моїм першим учням, напевно, було цікавіше зі мною, ніж нинішнім. У школі обов'язково мають бути молоді вчителі. Без них життя нудне, нецікаве, прісне.

Порада перша: не вважай школу місцем, не зовсім гідним застосування твоїх видатних здібностей, місцем, куди тебе як би заслали. Так, вона тебе чекає, і, можна сказати, з розкритими обіймами, вона хоче, щоб ти в ній був, але в неї є достоїнство. І це достоїнство – діти. Тому не треба дивитись на школу спогорда, не треба робити їй послугу.

Так що відразу орієнтуйся на школу й саме з нею пов'язуй свої честолюбні мрії. Тим більше, що гарний учитель краще посереднього поета чи актора. Справа не в тому, яка професія, а в тому, наскільки вона тобі підходить. А ось у цьому варто розібратися. Але не можна розібратися на бігу. Треба попрацювати з повною віддачею, треба викластися. І для цього треба вважати школу своєю справою, а не чужою, куди ти потрапив випадково. Розібратись – це значить

зрозуміти, чи до душі тобі праця вчителя. Ось ти й постарайся зрозуміти, твоя це справа чи дядька. Але не квапся з висновками.

Далі вникни в мою **другу пораду**. Знайди себе, свій образ. Учитель індивідуальний, інакше не може бути й мови про творчість. Це не виключає наслідування, особливо спочатку. Навпаки, придивляйся до майстрів. Бери на озброєння те, що тобі здається твоїм, що тобі до вподоби. Не треба розуміти творчість як винахід пороху. Педагогіка існує стільки, скільки існує світ. Прийоми та знахідки не вмирають із майстром, вони передаються його учням і послідовникам. Але кожний справжній учитель, навіть переймаючи, залишається собою. Як же розпізнати, що в тобі твоє, а що – чуже? Краще тебе самого цього ніхто не знає. Звичайно, треба дослухатися до думок, у тому числі й критичних. Але якщо в тебе не буде внутрішнього відчуття істини, ти будеш не вчитель, а «чого бажаєте?». Це інша крайність, на протигагу зарозумілості.

І потім, хто сказав, що вчитель створює свій образ раз і назавжди? Маяковський писав про художника Келіне: «Кращий учитель. Твердий. Мінливий». Образ – не схема, а жива особа. У будь-якому випадку він має бути твоїм і він мусить бути живим, а не маскою.

Порада третя: не замикайся у своєму вчителюванні. Якщо вчитель тільки вчитель, це нудно. Грай на гітарі, співай, пиши вірші, грай у волейбол, ходи в гори, збирай марки, бувай у театрі та на виставках. Розширюй коло друзів і знайомих. Спілкуйся з найрізноманітнішими людьми. Люби життя в різних його виявах. Ти маєш бути цікавим дітям, але це не вийде, якщо ти зосередині тільки на самому собі. Крім обов'язкової програми в тебе, як у майстра-фігуриста, повинна бути чудова довільна програма.

І знову ж, треба пам'ятати, що всі вияви особистості індивідуальні. Не треба штучно культивувати в собі якості, що тобі не притаманні. Універсальність не обов'язкова. Не треба писати віршів, якщо в тебе немає здібностей. А найголовніше тебе мусять цікавити люди. Не виключай спілкування зі свого життя. Інакше засохнеш, як зламана гілка.

Захопленість, багатобічний інтерес потрібні вчителю не просто так, самі по собі, а у зв'язку з особливістю його професії. Не даремно про вчителя кажуть, що він і швець, і жнець, і на дуді грець.

Тому моя **четверта порада:** пам'ятай про комплексний характер учительської праці. Усе має значення, усе потрібне: й ерудиція, і методика, і позакласна робота, і психологія спілкування, і любов до дітей, і дисципліна. Не треба це розділяти, це все взаємозалежне. І якщо ми говоримо про це окремо, то це чисто умовно. Поміть: будь-яка розповідь про школу, епізод, навіть анекдот має в собі комплекс учительських якостей. Інакше виходить безглуздо, смішно або навіть гірше того непрофесійно.

Ти можеш заперечити, що тобі відомі вчителі, які добре знають свій предмет, але не володіють методикою, або такі, котрі тільки дають уроки, а після дзвінка їх як королева язиком злизала, або такі, у яких діти стоять на головах,

а вони репетують на них й ображаються. Так, я теж таких знаю. І раджу тобі пам'ятати, щоб ти таким не був, що вони нещасливі, так само, як і їхні учні.

Я би з радістю сформулював свою **п'яту пораду** так: будь щасливим. Правда, це більше схоже на побажання, ніж на пораду. Тоді я скажу так: будь оптимістом! Вір! Жахливо, коли вчитель не бачить нічого хорошого ані в сьогодні, ані в майбутньому. Створи плани, нехай іноді нездійсненні, але конструктивні.

У житті кожному буває важко й гірко, у кожного трапляється нещастя й горе. І вранці, буває, не хочеться вставати та йти до школи. І навіть діти часом так набридають... Але треба себе переборювати. Життя це подолання важких і навіть критичних ситуацій.

Так, ми іноді йдемо на різного роду компроміси, і це не суперечить тому, що я тільки що сказав. Це апеляція до розуму. Безкомпромісність це впертість і невміння мислити перспективно. Але мета все одно має бути. І не тільки мета уроку, і не стільки мета уроку, скільки мета всього твого вчителювання.

Діти не повинні бачити в тобі невдахи. Невдах не люблять. Навіть якщо щось не буде виходити, усіма силами руйнуй можливе враження, що в тебе не виходить узагалі. Усередині в тебе, дорогий мій, має бути все чітко й упевнено.

Шоста порада може видатися банальною: будь чесним і правдивим. «Подумаєш, скажеш ти, я сам це учням щодня кажу». І дарма. Щодня це казати не треба. Сказав один раз, і вистачить. Але так, щоб діти тобі повірили. Діти дуже високо цінують чесність. «Так нечесно», це вкрай негативна оцінка. Хоча суцільно й усюди вони хитруни та брехуни. Скажу відверто: я теж іноді брешу. Не обманюю принципово, а так. прибріхую для краси.

Порада сьома теж не нова: цілуй гумор у спілкуванні з учнями. Якщо ти сам, як кажуть, не блищиш дотепністю, цілуй гумор в інших. Не бійся смішного, не бійся бути смішним сам: бувають зовсім безневинні й необразливі смішні ситуації. Інша справа, якщо над тобою сміються постійно, якщо ти взагалі смішний це все!..

Не треба дивитись на гумор, як на прийом. Усе, у тому числі й гумор, має бути природно й доречно. Деякі вчителі сердяться, коли діти сміються. Навіть виганяють їх із класу. І дарма. Будь-якою ситуацією на уроці, у тому числі й смішною, учитель має володіти. І якщо вчитель сказав: «Посміялися, і вистачить», клас повинен підкоритися. Треба пам'ятати й те, що сміх може боляче ранили. Він, як казав Маяковський, грізна зброя. Тому треба знати межу, бути обережним і тактовним.

Порада восьма: будь природним, не прикидайся, не намагайся здаватися розумніше та краще, ніж ти є. Даремно: діти тебе все одно розкусять. Часто вчителя порівнюють з актором, і в цьому є свій резон. Але вже якщо ти граєш роль, нехай вона буде твоєю. Грай себе. І не перегравай! Подібність між учителем та актором полягає, можливо, у тому, що й той, й інший виходять на аудиторію, на публіку. Якщо між акторами та глядацьким залом не вста-

новлюється невидимий контакт, спектакль провалюється. Так і у класі. Деякі кричать і стукають кулаком по столу, а дітям не страшно. Інші говорять тихо й дивляться вбік, але якийсь чаклунство заворожує дітей, і вони не зводять з учителя очей. Це феномен учительського гіпнозу, такого, утім, тендітного, але солодкого. Більше за все я не люблю, коли вчитель на уроці не говорить, а декламує чи виступає. Він начебто вже й не він, а хтось інший, за його поняттями, краще того, яким він є насправді, а насправді – гірше, тому що є більш штучним. Він прикидається, і це всім зрозуміло. Тим часом романтики, захоплені вчителі не обов'язково говорять із пафосом. Справжніх крил, що підносять їх над повсякденністю, часом нікому не видно, і зовні людина виглядає зовсім звичайною. Але в цих людях є щось дитяче, вони й поводяться іноді, майже як діти.

Порада дев'ята виникає з восьмої: не думай про себе більше того, що ти є насправді. Знай собі ціну й будь скромним, не втрачаючи достоїнства. Не треба здаватися, треба бути. Не бійся честолюбства й не слухай ханжів і бездарних заздрісників. Але честолюбство мусить бути всередині, демонструвати його непристойно. Честолюбство, усе-таки, відіграє допоміжну роль як стимулятор справи. Головне – справа. Це – твоє кредо, запам'ятай! Ти ж завжди на очах, тим більше в дітей, які все бачать і все зауважують. Від їхнього уважного погляду не вислизає нічого! І ти не думай, що думкою дітей, їхнім ставленням можна зневажати. Тому що вони й є твої головні цінителі та судді, вони, а не начальство, і навіть не твої колеги та друзі.

Якщо не марнославство, то що ж повинно бути в основі твого життя та роботи? Твоя громадська позиція. І моя остання, **десята порада**: знайди її. Я кажу «знайди», але, можливо, вона в тебе вже є, ця позиція. Можливо... Але вона формується, стабілізується та кристалізується у справі. Міркувати про політику, про патріотизм, про інтернаціоналізм усі майстри. Але не поповною і так численні ряди «пікейних жилетів». Пам'ятай, що в тебе є діти, і ця позиція потрібна їм.

Громадська позиція насамперед – моральна. Запам'ятай: які би прекрасні підручники ми не видавали, які б чудові програми не складали, справжній провідник громадської ідеї – ти. І від тебе залежить, чи дійде ця ідея до розуму й серця учня в цілості та чистоті чи буде так хитромудро перевернена й перекручена, що результат виявиться прямо протилежним.

І, нарешті, **останнє**: не сприймай ці поради як якусь подобу скрижалей чи безапеляційного проголошення непорушних істин. Я не оракул. Абсолютних правил, придатних на всі випадки життя, не знаю. Думай сам!

Під час виконання зазначених вище завдань значною мірою актуалізуються рефлексійні механізми, здійснюється цілеспрямований рефлексійний аналіз з проблем не лише організації освітньої навчально-виховної діяльності школярів, а і себе як суб'єкта формування позитивного соціокультурного простору, позитивного мікроклімату, що базується на пріоритетних

загальнолюдських цінностях. Соціальна рефлексія в ході самодіагностики полягає в ідентифікації особистості з іншою людиною й самим собою у відповідному соціальному контексті (життєва проблема, ситуація вибору та ін.). Наприклад, порада, яка стосується позиції, що вчителю важливо залишатися собою. «Як же розпізнати, що в тобі твоє, а що – чуже? Краще тебе самого цього ніхто не знає. Звичайно, треба прислухатися до думок, у тому числі й критичних. Але якщо в тебе не буде внутрішнього відчуття істини, ти будеш не вчитель, а «чого бажаєте?». У ході соціальної рефлексії студент, як майбутній учитель, виділяє й осмислює особистісні риси, типові моделі поведінки, взаємовідносини з іншими людьми як з найближчого оточення, так і незнайомими, визначаючи власні принципи, ставлення, цінності, пріоритети. Аналізуючи вияви поведінки інших людей (дорослих, дітей), студент має можливість асоціювати її зі своїми в аналогічних або схожих ситуаціях, виявляючи причинно-наслідкові зв'язки, соціальні, особистісні чинники, що їх обумовлюють. У такий спосіб є можливість аналізувати інших у соціально означених ситуаціях, оцінюючи вчинки, мотиви, що їх обумовлюють, особистісні якості, риси характеру. У такий спосіб формуються асоціації з собою як суб'єктом свого життя, соціального середовища, взаємовідносин з іншими. Як результат, студент формує здатність більш системно пізнавати та глибоко розуміти як особливості інших (дорослих, дітей, школярів), так і себе, свою життєву концепцію, досвід життєздійснення. Процес соціальної рефлексії є складним, багатоаспектним, трудомістким, однак, він не лише допомагає формувати освітній процес на основі результатів пізнання школярів, а й розвиває власні аналітико-рефлексійні здібності, сприяє забезпеченню цілеспрямованості й ефективності свого професійного, особистісного розвитку.

■ **КАРТКА ДЛЯ САМОПЕРЕВІРКИ РІВНЯ ЗАСВОЄННЯ ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІЙНОГО АПАРАТУ БЛОКУ**

Методики, методичні рекомендації – це позиції, які передбачають...

Головні адаптаційні процеси майбутнього вчителя стосуються...

Головні методичні засади підвищення ефективності формування соціальної компетентностей майбутнього вчителя:

Головні методичні засади підвищення ефективності формування адаптивної компетентностей майбутнього вчителя:

Формування позиції студента як суб'єкта навчальної діяльності, власного розвитку професійної майстерності передбачає дотримання наступних методичних засад, педагогічних умов:

За А. Маслоу для самоактуалізації особистості властиві такі особливості як..

Соціальна рефлексія при самодіагностиці полягає в...

«Заповіді спілкування», які сформулював А. Добрович:

■ ЗАВДАННЯ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ТА САМОКОНТРОЛЮ РІВНЯ ЗАСВОЄННЯ ЗНАНЬ З ТЕМАТИЧНОГО БЛОКУ

1. *Потрактуйте десять порад молодому вчителю від Семена Богуславського.*
2. *Назвіть типові недоліки, властиві викладачам як організаторам навчального процесу студентів.*
3. *У чому полягає суть методичних рекомендацій щодо розвитку адаптивної, соціально-рефлексійної діяльності студента (майбутнього вчителя) у рамках навчального заняття?*
4. *Які методичні позиції забезпечують ефективність самовиховання, саморозвитку соціальної компетентності?*

5. Проаналізуйте теоретико-методичні основи самоосвіти у програмі адаптації студентів-першокурсників.

■ **СОЦІАЛЬНО-ЗНАЧУЩІ ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ ДЛЯ ДИСКУСІЙНОГО ОБГОВОРЕННЯ**

1. Чи погоджуєтеся з твердженням, що адаптивна та соціально-рефлексійна компетентності студента взаємопов'язані та взаємообумовлені і безпосередньо визначають ефективність одна одної?
2. Чи вважаєте що процес професійного саморозвитку у вас проходить стихійно, чи він програмується, має відповідно телоетико-методичне забезпечення?
3. Потрактуйте позицію А. Добровича: «Вчіться бачити в кожній людині, дитині те, що вигідно відрізняє її від інших, ту «родзинку», що робить її унікальною, неповторною».
4. Чи треба штучно культивувати в собі якості, що тобі не притаманні? Як розпізнати, що в тобі твоє, а що – чуже? Як це пов'язано з проблемами особистісного, професійного саморозвитку майбутнього вчителя?
5. Чи вважаєте себе особистістю, здатною до актуалізації? Обґрунтуйте зроблені висновки.
6. Чи сприяє інформаційно-репродуктивна освіта само актуалізації, самореалізації студента (учня)?

■ **РОЗВ'ЯЖІТЬ СИТУАЦІЇ**

Ситуація 1. Сім'я: чоловік, жінка двоє дітей – дівчинка 13 років і хлопчик – 9 років. Чоловік працює на виробництві електриком, жінка – буфетницею у ресторані. Вдома постійні сварки, крики між чоловіком та жінкою. Чоловік часто приходиться у нетверезому стані, не допомагає дружині, діти були частими свідками скандалів та бійок батьків. У дворі хлопчик відрізнявся від інших агресивною поведінкою, постійно бився з дітьми, погрожуючи, що вб'є. Одного разу у класі побив хлопчика так, що той потрапив до лікарні. Після цього випадку на хлопця звернули увагу в комісії у справах неповнолітніх, де було з'ясовано, що хлопець потребує певного виду реабілітації.

Питання-завдання:

- Як трактуєте агресивність дитини у контексті проблеми соціальної дезадаптації, які причини її виникнення?
- Як вважаєте, агресивність хлопчика – це модель поведінки як наслідування дорослих чи як протест, результат власного психологічного дискомфорту у соціумі?
- Чи типовими є такі прояви поведінки дітей і які соціально-педагогічні умови в школі (сімі) можуть їм протидіяти?

- Чи може школа комунікувати з сім'єю з проблем взаємовідносин в сім'ї і їх впливу на психічний стан, психологічне самопочуття, поведінку дитини?
- Чи знаєте з власного досвіду ситуації, коли школа безпосередньо чи опосередковано могла вплинути на взаємовідносини в сім'ї, забезпечивши дитину від надмірних стресогенних ситуацій?

Ситуація 2. Підліток 12 років втікає з дому. Кожного разу його ловлять та повертають у родину. У нього повна сім'я, зовнішньо все виглядає благополучно. Батьки люблять хлопця, опікуються ним, переймаються його проблемами. В нього є все необхідне для щасливого дитинства. Проте в школі йому нецікаво. За його словами в школі його ображають всі – вчителі, однокласники.

Питання-завдання:

- Порівняйте ймовірні моделі виховання та соціалізації дитини в школі та сім'ї. Виділіть проблеми, які прогнозовано можуть бути закладені у системі виховання, взаємовідносин школи та сім'ї.
- Сформууйте комплекс причин, які потенційно можуть провокувати падіння інтересу учня до школи, навчальних занять, однокласників. Які з них більшою мірою орієнтовані на описану ситуацію?
- Чому, на вашу думку, тенденція до уникнення проблем соціалізації в школі, сім'ї все частіше пов'язується зі втечею дитини.
- Як трактуєте поняття «благополучна сім'я»? Чи може зовні благополучна сім'я бути конфліктогенною, містити ризики соціальної дезадаптивності дитини,?
- Сформууйте комплекс порад для сім'ї стосовно того, як можна працювати з цією проблемою, щоб запобігти можливим деструктивним наслідкам.

Література до розділу 4

1. Богуславський С. Десять порад молодому вчителю [Електронний ресурс] / Семен Богуславський. – Режим доступу: <http://teacher.at.ua/publ/38-1-0-1801> (дата звернення 16.11.17). – Назва з екрана.
2. Добрович А. Общение: наука и искусство / Анатолий Добрович. – М.: Яуза, 1996. – 254 с
3. Кулюткин Ю. Н. Психологический анализ профессионально-педагогической деятельности / Ювеналий Николаевич Кулюткин // О подходах к исследованию структуры профессионально-педагогической деятельности. – Л., 1977. – С. 3–12.
4. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / Виталий Александрович Слостенин. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.
5. Опалюк Т. Л. Адаптаційна функція процесу навчання першокурсника в умовах ВНЗ / Тетяна Леонідівна Опалюк // 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.
6. Опалюк Т. Л. Адаптивна функція навчального процесу інноваційного рівня в умовах професійної підготовки вчителя / Тетяна Леонідівна Опалюк // 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.
7. Опалюк Т. Л. Адаптивна функція навчання: психолого-педагогічні детермінанти розвитку майбутнього вчителя / Тетяна Леонідівна Опалюк // Edukacja, wychowanie, praca socjalna (ukrainsko-polskie reflexie teoretyczne). / red. nauk.: В. А. Zieba, М. Paluch, L. Melnyk. – Rzeszow, 2013. – S. 45–52.
8. Опалюк Т. Л. Адаптивне навчання студентів та його структура / Тетяна Леонідівна Опалюк // Наукові записки Тернопіл. нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2014. – № 2. – С. 57–62.
9. Опалюк Т. Л. Адаптивні процеси в системі навчання студентів професії вчителя / Т. Л. Опалюк, В. І. Бондар // 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.
10. Опалюк Т. Л. Розуміння сутності соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя: методологічний аспект / Т. Л. Опалюк // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. Л. П. Мельник, В. І. Співака. – Вип. XXIX. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2017. – 184 с. С. 114–125.
11. Опалюк Т. Л. Аналіз понятійно-категорійного апарату дослідження проблеми формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя / Т. Л. Опалюк // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний уні-

- верситет імені Григорія Сковороди» –Київ, 2017.– Вип. 37(3), т. II (22): Тем. вип. «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання».– С. 445–453
12. Опалюк Т.Л. Активно використовувані форми організації навчальної діяльності у педагогічних університетах у процесі формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя / Т.Л. Опалюк // Інтернаука.– 2017.– № 17(21). С. 56–59.
 13. Opalyuk T.L. The genesis of identification and development of the problem of formation of the social competence of the future teacher / T.L. Opalyuk // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology.– 2017.– V. (60), issue 135.– P. 34–38.

Розділ 5. Методики діагностики розвитку професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії майбутнього вчителя

5.1. КРИТЕРІЙ ТА ПАРАМЕТРИ-ПОКАЗНИКИ ЕФЕКТИВНОСТІ РОЗВИТКУ АДАПТИВНОЇ ТА СОЦІАЛЬНО-РЕФЛЕКСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТА – МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

На основі концептуальних позицій компетентнісної освіти та логіки реалізації адаптивної та соціально-рефлексійної функцій освітньої діяльності можна проводити діагностику (самодіагностику) за параметрами-показниками оцінювання ефективності реалізації цих функцій, основними складовими ефективності формування адаптивної та соціально-рефлексійної компетентностей студента у процесі формування його педагогічної майстерності (ціннісно-мотиваційний, процесуально-діяльнісний та оцінно-рефлексійний).

Адаптивність, як інтегральна здатність до самоадаптації, особистісно-професійного самовдосконалення закономірно містить компонент, який відповідає за соціальну адаптацію студента, головним механізмом якого є соціальна рефлексія, яка так само визначається за параметрами-показниками: – ціннісно-мотиваційна складова навчання: здатність до адаптації в сучасному соціально-економічному просторі; здатність виконувати відповідну соціальну роль; формування особистісних якостей, необхідних для професії вчителя; формування особистості, здатної до самореалізації в життєвому просторі; емоційно-психологічний комфорт; процесуально-діялісна складова навчання: здатність до самоорганізації у процесі навчальної діяльності; здатність до програмування професійно-педагогічного саморозвитку; самоаналіз особистісного розвитку з орієнтацією на майбутню професію вчителя; – оцінно-рефлексійної складової навчання: усвідомлення себе як суб'єкта особистісного, професійного саморозвитку.

Визначені показники діагностики реалізації адаптивної та соціально-рефлексійної функцій навчання (самоосвітньої діяльності) слід аналізувати у контексті загальної структури організації навчальної діяльності, що реалізується за трьома складовими: ціннісно-мотиваційним, процесуально-діялісним та оцінно-рефлексійним.

За означеними складовими до **І блоку** параметрів-показників оцінювання входять: розуміння та прийняття особливостей організації навчальної діяль-

ності у вищому педагогічному закладі освіти, зокрема основ її організації за кредитно-модульною системою професійної освіти, особистісно-орієнтованими технологіями організації навчальної діяльності.

Тому визначення рівня сформованості мотиваційної основи навчання пов'язується з прийняттям нових освітніх стандартів, які, насамперед, визначають психологічну готовність студента до формування та розвитку власної Я-концепції, методики, режиму навчальної діяльності у процесі професійного становлення. Тут важливим є загальне прагнення студента до такого рівня навчальної діяльності, який є сприятливим до самореалізації, забезпечує відчуття успіху в навчальній діяльності. В. Сластьонін трактує спрямованість як центральну ланку, без якої неможливим є розвиток професійно важливих якостей учителя, «як ієрархічну систему домінуючих мотивів особистості».

Мотивація також пов'язана з місцем професійного навчання в системі ціннісних пріоритетів, рівнем усвідомленості професійного вибору, здатністю забезпечити професійну спрямованість навчання, тобто, навчаючись, постійно себе проектувати на майбутню професію як на головну цінність особистості майбутнього вчителя, розуміння студентом значущості адаптивності як особистісної якості. Оскільки у будь-якому виді діяльності формується комплекс особистісних характеристик, що визначають рівень здатності суб'єкта до діяльності й вони неодмінно трансформуються й на інші види діяльності, а значить й інтегрально – життєвий простір. Спрямованість трактується як «інтегральна якість», що об'єднує такі рівні аналізу особистості, як емоційно-ціннісне ставлення людини до професії, професійно-значущі якості особистості, характер індивідуальної діяльності, зумовленої специфікою педагогічних завдань.

Мотивація також зумовлює розуміння цінностей формування соціальної компетентності як механізму соціальної адаптації майбутнього вчителя, серед яких – необхідність інтеграції освітніх, життєвих і соціальних цінностей, прагнення до самореалізації, конструктивних взаємовідносин з іншими в соціальному середовищі та ін. До мотиваційної сфери також належить ставлення до соціально-рефлексійної компетентності як засобу періодичного відслідковування ефективності процесу формування соціальної компетентності як професійної та життєвої цінності.

П блок параметрів-показників оцінювання результатів адаптації студентів об'єктивується на процесуально-діяльнісній складовій навчальної діяльності, зокрема: здатності студента до продуктивного навчання, мобілізуючи прогностичні, конструктивні, організаторські вміння. Цей блок стосується змістової та процесуальної складової організації навчальної діяльності, адекватності вибору форм і методів роботи із превалюванням інтерактивних), доцільності режиму організації діяльності, уміння працювати з інформаційними джерелами та ін.

Цінність представляє здатність студента в контексті спільної (фронтальної) форми організації навчання проектувати індивідуальну стратегію та технологію навчальної діяльності з максимальним урахуванням наявного

потенціалу розвитку студента, його особистісних можливостей і характеристик. Важливою є також здатність студента в умовах компетентнісної освіти поетапно та комплексно формувати модель майбутньої професійної педагогічної діяльності, використовуючи можливості навчальної діяльності у ЗВО, при тому йдеться не лише про результати, а й процес її організації.

Соціальна складова цього блоку параметрів стосується як безпосередньо навчального процесу, так й освітньої діяльності в цілому. Тут особливої значущості набуває готовність студента до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, яка є базовою ознакою особистісно-орієнтованого навчання й неодмінно трансформується на його життєвий простір, забезпечуючи позитивні, конструктивні взаємовідносини з іншими людьми, формуючи позицію суб'єкта соціального простору, готового до його вдосконалення (як на мікро-, так і на макрорівні).

За цим блоком показників також діагностується формування студента як особистості, суб'єкта навчальної та майбутньої професійної діяльності, здатність студента до особистісного самотворення, що значною мірою обумовлює здатність до адаптації не лише до навчальної, професійної, а й інших видів життєво, соціально важливої діяльності. Володіння методами та технологіями особистісного саморозвитку, виявлення пріоритетів, уміння мобілізувати себе на вдосконалення особистісних якостей, у тому числі й тих, що відповідають за ефективність адаптаційних процесів.

Особливої актуальності тут набуває формування здатності до соціальної рефлексії, зокрема володіння її процесуальною складовою, до якої відносять наявність діагностичного апарату (обгрутовані критерії, доцільні щодо застосування методики та ін.) для визначення рівня сформованості власне соціальної компетентності, здатність до комплексного самоаналізу, виявлення особистісних позитивних новоутворень і проблем, чинників, що їх обумовлюють.

III блок параметрів-показників стосується здатності студента до забезпечення результативності навчальної діяльності загалом. Мотиваційний аспект передбачає розуміння значущості організації діяльності з прогнозуванням її кінцевого результату, а також умінням з позиції рівня досягнення функціонального результату проаналізувати ефективність навчальної діяльності загалом, за умови виявлення її успішних та слабких сторін. Особливої цінності набуває спрямованість на аналіз й оцінювання результатів навчальної роботи, яку самостійно спроектовано й реалізовано, на основі діагностування здатності до ефективного навчання. Важливою виявляється мотивація студента щодо оцінювання його інноваційного потенціалу стосовно рівня навчальної діяльності, самооцінка готовності до міжособистісної взаємодії в її структурі. У будь-якому випадку результати самоаналізу мають орієнтувати на проектування наступного етапу діяльності (за урахування проблем та здобутків попереднього).

Студенту слід усвідомлювати, що результати навчання неодмінно мають мати професійну значущість, в іншому випадку, коли сприймаються як самоцінність (наприклад, навчання заради оцінних балів), вони є поза системою професійної підготовки спеціаліста.

Самоаналіз і самооцінка ефективності власної навчальної діяльності (учіння) передбачає інтегральне оцінювання себе з позиції мобільності її суб'єкта, зокрема наявності особистісних якостей, необхідних для результативної діяльності загалом, навчальної, зокрема, а також якостей, необхідних для адаптації до навчальної діяльності інноваційного типу, до майбутньої професії.

У межах визначеного III блоку параметрів-показників слід наголосити на значенні їх соціальної складової, яка відповідає за здатність студента самостійно та якісно провести самоаналіз процесу формування власної соціально-рефлексійної компетентності у структурі професійного становлення, розвитку педагогічної майстерності. Одночасно постійної оптимізації та корегування потребує процес розвитку соціально-рефлексійної компетентності студента через поглиблення розуміння сутності процесу, оновлення діагностичного інструментарію, здатності до поглибленого аналізу, оптимальності застосування його результатів. Самоаналіз, самооцінка здатності до результативної соціальної рефлексії виступає значущим чинником освітньої, професійної, соціальної адаптації, а відтак і підвищення ефективності професійного становлення студента як майбутнього вчителя.

Відповідно до зазначених ознак і показників рівнів сформованості адаптивності студента – майбутнього вчителя до професійно-орієнтованого навчання за базовими структурними блоками навчальної діяльності визначено актуальні рівні розвитку й реалізації адаптивної функції навчання.

Оскільки всі типи адаптаційних процесів не є автономними утвореннями, а реально вони комплексно функціонують у тісній взаємодії та взаємозалежності, то й рівні їх сформованості необхідно визначати комплексно, а головні їх ознаки, властивості, за якими студенти розподіляються за рівнями (їх чотири) адаптивності, можна покласти в основу методики й технології поетапного (відповідно до рівнів) розвитку адаптивності, соціальної, рефлексійної та соціально-рефлексійної компетентності у процесі професійної підготовки.

І рівень (високий) характеризується суб'єктністю (активністю) позиції студента у структурі освітньої діяльності. Студент переймається проблемою формування навчальної та майбутньої професійної діяльності на основі «Я-концепції». Основним механізмом нарощування професійних компетенцій (у тому числі адаптивних, соціально-рефлексійних) виступає саморегуляція, самоконтроль. Тому студент постійно працює над оптимізацією навчальної діяльності, професійного саморозвитку через пошук форм і методів, які би більшою мірою могли реалізувати його особистісний потенціал. У студента наявний достатній досвід адаптації до особливостей навчальної діяльності,

який дає йому змогу реалізувати свій потенціал, визначаючи адекватний для себе рівень навчання, освітньої діяльності в цілому.

Адаптація до особливостей майбутньої професії є перманентним процесом: студент проектує виконання навчальних завдань з позиції їхньої значущості для майбутньої професійної діяльності. Навчання для студента є важливою сферою особистісної самореалізації. Вивчаючи в теоретичному варіанті сучасні інноваційні стандарти та технології освітньої діяльності, студент, як правило, намагається трансформувати їх на себе, свою майбутню професійну діяльність. Ця інформація представляє для нього цінність як з позиції проектування майбутньої педагогічної діяльності, так і з позиції вдосконалення власної навчально-професійної діяльності, забезпечуючи її трансформацію на стандарти компетентнісної, особистісно-орієнтованої освіти. Студент психологічно та предметно готовий до творення моделей майбутньої професійної діяльності за власним зразком.

Виконуючи практичні завдання, студент легко трансформує теоретичні знання на рівень практичної діяльності, комплексно аналізує навчальну (виховну) ситуацію й приймає адекватне рішення стосовно рівня, форм і методів організації діяльності учнів, стилю управління та ін. (за показниками педагогічної й виробничої практики).

Таких студентів характеризує високий рівень інтелектуальної діяльності, упевненість у правильності вибору професії, а також ставлення до навчальної діяльності як головного засобу професійного й особистісного саморозвитку. Як правило, на заняттях вони вирізняються активністю, мобільністю, самостійністю, творчим підходом до виконання навчальних завдань. У студентів цього рівня розвинута здатність до аналітико-рефлексійної діяльності, вони можуть провести системний, глибокий аналіз як навчальних проблем, професійних ситуацій, так і результатів і процесу власної навчальної діяльності, з'ясовуючи причинно-наслідкові зв'язки ситуації чи факти, які аналізуються й оцінюються.

Адаптивність стає сутнісною особистісною характеристикою (якістю) студентів. Для студентів цього рівня умови компетентнісної освіти є оптимальними передусім через високий рівень сформованості суб'єктної позиції, здатність до професійного й особистісного саморозвитку. Сфера особистісного розвитку для таких студентів є предметом спеціального аналізу й оцінювання, а значить і цілеспрямованого формування з орієнтацією на майбутню професію, особистісну самореалізацію в ній. Одночасно фіксується високий рівень взаємозалежності між ефективністю навчання й особистісно-орієнтованою технологією навчальної діяльності студента.

Соціальна адаптація в структурі професійної діяльності вчителя обумовлює реальну потребу щодо формування соціальної компетентності студента як здатності до реалізації соціальних функцій у майбутній професійній діяльності, а також власної соціальної самореалізації. Спостерігається цілеспрямована

робота над інтеграцією освітніх, життєвих і соціальних цінностей особистості, що забезпечує всебічність її розвитку, гармонізацію всіх складових життєвого простору.

Студентам означеного рівня характерні чіткі установки 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, і як невід'ємної компоненти соціально-рефлексійної компетентності.

Як результат – усвідомлена потреба в розвитку здатності до самодіагностики соціальної компетентності, здатності до соціальної рефлексії не лише в структурі формування педагогічної майстерності, а в широкому соціальному контексті. Відбувається кваліфіковане формування діагностичного апарату (критерії, методики та ін.) щодо з'ясування реального рівня сформованості соціальної компетентності, розвиток здатності до комплексного самоаналізу, виявлення особистісних здобутків і проблем, чинників, що їх обумовлюють. Також актуальними є самоаналіз, самооцінка готовності до ефективної соціальної рефлексії як чинника освітньої, професійної, соціальної адаптації, чинника програмування змісту та методики її розвитку.

Отже, зазначений рівень характеризується найвищими показниками й ознаками сформованості адаптивності студентів. Він може слугувати свого роду орієнтиром, що проектує вектор розвитку адаптивних можливостей, реалізації адаптивного потенціалу кожного студента щодо певної сфери діяльності у структурі професійної підготовки майбутнього вчителя, оскільки цей процес ніколи не може бути завершеним. Він завжди містить резерви для подальшого вдосконалення (навіть коли йдеться про професійну діяльність). Формула «освіта впродовж життя» означає перманентність освітньої діяльності як у контексті поповнення фахових знань, розвитку відповідних професійних умінь, так і формування власної концепції та технології організації професійної діяльності. Тому на цьому етапі йдеться про достатній рівень сформованості базових утворень у структурі навчальної діяльності, які можуть забезпечити психологічну та предметну готовність студента до саморозвитку такої особистісної якості, як адаптивність до зовнішніх багатоаспектних змін у навчально-професійній, соціальній діяльності.

Адаптація до навчальної, майбутньої професійної, соціальної діяльності значною мірою обумовлює формування психологічної й інших видів адаптації, які мають безпосередній вплив на активність життєвої позиції, участь у виховній діяльності вишу, громадському житті загалом.

II рівень (достатній) характеризується загальною спрямованістю адаптаційних процесів на формування цінних професійно-особистісних компетентностей. Студент відзначається прагненням до перманентності освітньої діяльності, намагаючись надати йому особистісної орієнтованості. Мотиваційна

основа навчання студентів цієї категорії, як структурний компонент адаптації, пов'язана з перспективами майбутньої професійної діяльності, забезпеченням професійного успіху, конкурентоспроможності на ринку праці.

Студенти безконфліктно адаптуються до особливостей навчальної діяльності у виші, оскільки вони сприймають її як основу формування майбутнього професіоналізму, розуміючи, що її ефективність визначальною мірою залежить саме від них. Студентів характеризує наявність власного підходу до організації навчальної праці, у якій значно менше стихійності, залежності від зовнішніх обставин. Відповідно, такі студенти можуть працювати на достатньому рівні самостійності, орієнтуючися на пізнавальний інтерес, і найголовніше, майбутній професійний успіх, як базову мотивацію системи професійного становлення.

Формуючи в такий спосіб суб'єктну позицію у структурі навчальної діяльності, студент з інтересом сприймає інноваційні форми та методи навчальної роботи, бере активну участь в інтерактивних формах навчання, демонструючи готовність до міжособистісної (суб'єкт-суб'єктної) взаємодії, найбільш ефективної для розвитку особистісної якості – адаптивності.

Адаптуючись до загальних особливостей організації навчальної діяльності, студент також переймається проблемами оптимізації власної навчальної діяльності, визначаючи для себе сприятливі, результативні форми, методи, режим, хоча про цілеспрямоване, системне формування власної Я-концепції вчителя та технології навчальної діяльності, що є об'єктом постійного розвитку, поки що не йдеться. Цінним є розуміння того, що висока професійна компетентність досягається виключно на основі саморозвитку, наявності особистісно-означених професійних позицій.

Для цього рівня характерним є достатній рівень сформованості самостійності студентів, яка найбільшою мірою забезпечує особистісну орієнтованість професійного становлення майбутнього вчителя. Самостійні роботи часто програмуються з метою поглиблення знань, які викликають у студента особливий інтерес, можливість компенсації недоліків, виявлених під час навчання, особистісного саморозвитку, що також має безпосереднє відношення до майбутньої професії.

Професійний та особистісний саморозвиток ще не можна трактувати як систему, оскільки він ще значною мірою стосується близьких перспектив, є ситуативним і не виконує функцію системотвірного елемента в цілісній програмі професійного становлення, близьких перспектив професійного розвитку.

Досить ефективною є адаптація до аналітико-рефлексійної діяльності у структурі професійного становлення загалом, навчання зокрема, оскільки вона сприймається як важлива умова, механізм особистісного та професійного розвитку й саморозвитку. Домінування процесів саморозвитку, саморегуляції пов'язане також з достатнім рівнем аналітичних здібностей: студент планує перспективи на основі осмислення й оцінювання реального рівня сформо-

ваності когнітивної компетентності, особистісної якості та ін. Студент часто переймається проблемою ефективності власної праці (і не лише навчальної), намагається оцінити її ефективність з позиції очікуваних результатів. Предметом аналізу неодмінно є особистість студента, інтегральна його здатність до діяльності такого рівня. Предметом аналізу є: педагогічні проблеми, навчальні ситуації, процес і результат виконання навчального завдання, вибір методів організації навчальної роботи, робота з інформаційними джерелами, особистісні якості (цілеспрямованість, організованість, працездатність, творчість, комунікативність та ін.), які актуалізуються впродовж роботи.

За таких умов спостерігається інтенсифікація розвитку особистісної сфери студента (здатність до аналітичної, конструктивної, діагностичної діяльності, творчість, готовність до комунікативної взаємодії та ін.), які необхідні для оперативної адаптації до ситуацій, що постійно виникають у студентів. Саме для цього рівня характерним є цілеспрямований, системний розвиток студента як особистості, суб'єкта власного професійного становлення, майбутньої педагогічної діяльності.

Відповідно й сегмент, пов'язаний з соціальною адаптацією є об'єктом активного формування (не завжди цілеспрямованого й системного). Студент чітко усвідомлює необхідність у формуванні соціальної компетентності, що є однаково важливою в житті, майбутній професійній діяльності, працює над проблемами власної соціальної самореалізації, й одночасно в цьому процесі є багато неузгодженості, суперечливості та ін. Соціальні цінності студента асоціюються з професійними та в ході вирішення педагогічної ситуації він, як правило, аналізує соціально-психологічні чинники, що обумовлюють специфіку, унікальність певної ситуації.

Студенти цього рівня орієнтовані на самореалізацію в освітньому, соціальному середовищі через формування конструктивних взаємовідносин з іншими студентами, викладачами, позитивно ставляться до форм інтерактивної роботи в усіх видах навчально-виховної діяльності.

Робота над саморозвитком соціальної компетентності як компоненти соціально-рефлексійної компетентності проводиться аспектно, ситуативно, однак студент об'єктивно оцінює цінність її результатів, розвиваючи здатність до ефективного добору необхідних для конкретної проблеми діагностичних методик, систематизацію й узагальнення отриманих результатів, формування адекватних висновків.

Студент працює над розвитком аналітико-рефлексійних компетентностей, послідовно нарощуючи спроможність проведення глибокого й системного осмислення педагогічних, соціальних чинників, процесів, реалій.

Отже, достатньо розвинутий адаптивний потенціал (що об'єктивується в ціннісно-мотиваційній, процесуально-діяльнісній, оцінно-рефлексійній сферах) реалізується у професійно, соціально та особистісно-значущих видах діяльності, особливо це стосується технологій навчальної діяльності,

які сприяють досягненню навчально-професійного успіху, самореалізації студентів у всіх сферах життєдіяльності.

III рівень (задовільний) характеризується адаптивними процесами, які більшою мірою формувалися в умовах домінування інформаційно-репродуктивної (предметно-знаннєвої) системи організації діяльності. Тому в студента не спостерігається чітка спрямованість на формування професійної, соціальної компетентності на основі «Я-концепції». На відміну від попереднього рівня, мотиваційна основа навчальної діяльності характеризується розумінням значущості навчального процесу не лише як умови отримання вищої освіти, а й умови майбутнього професійного успіху, власної конкурентоспроможності. Мотивація студентів цього рівня також пов'язана з інтересом до навчальної діяльності, процесом її організації, прагненням до виконання завдань, які викликають пізнавальний інтерес і сприймаються як чинник самоствердження, самореалізації. Студенти більше орієнтовані на вибір навчальних завдань, у яких вони можуть виявити активність, самостійність, творчість.

Також слід зазначити, що активність у навчальній діяльності є ситуативною, вона не стільки програмується студентом відповідно до потреб і перспектив його професійного розвитку, скільки є природною реакцією на навчальні завдання, які викликають у нього інтерес і сприймаються як можливість досягнення індивідуального успіху.

У навчальному процесі загалом студент більшою мірою займає об'єктну позицію й адаптується до вимог, які ставить перед ним викладач, а також працює із застосуванням тих форм і методів, які йому пропонуються. Водночас, у випадках, коли викладач створює проблемні ситуації, пропонує творчі завдання, студент сприймає їх з інтересом, працює із захопленням, отримує результат, який сприймає як свій індивідуальний успіх. У студентів цього рівня спостерігається задовільний потенціал творчості, активності, у навчальній діяльності їх вияви є ситуативними, оскільки адаптаційні процеси більшою мірою стосуються концепції навчальної діяльності як добросовісного виконання завдань викладача на рівні зони найближчого розвитку, в умовах, у яких студенти цього рівня адаптивності отримують якісні результати діяльності. Студент не є ініціативним у формуванні власної концепції та технології навчальної, а значить і майбутньої професійної діяльності, хоча загалом він розуміє сутність інноваційної діяльності, що реалізується через суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників педагогічного процесу, і в ситуаціях, які пропонує викладач, може брати активну участь у навчальних дискусіях, ролевих іграх та інших формах інтерактивного навчання.

Навчальна діяльність інколи аналізується, але це, як правило, відбувається з ініціативи викладача та сприймається як спеціальне навчальне завдання. До того ж, ці завдання сприймаються студентами як складні й такі, що не мають практичної значущості (особливо в майбутній професії), оскільки не

є підґрунтям для програмування перспектив особистісного, професійного розвитку, підвищення результативності навчально-професійної діяльності.

Епізодичні намагання аналізувати й оцінювати свою діяльність є, як правило, малопродуктивними через недостатній рівень сформованості аналітичних здібностей, які в системі інформаційно-репродуктивного навчання в школі, вищого навчального закладу не є предметом спеціального формування. Через невисокий рівень аналітичної діяльності студентів у навчальному процесі домінує управління (з епізодичним поєднанням із самоуправлінням).

Відповідно до зазначених вище позицій можна характеризувати й особливості розвитку адаптивності студента як особистісної якості, оскільки вона повністю залежить від домінуючих адаптаційних процесів в основному виді діяльності, у нашому випадку, навчанні. Наприклад, такі якості, як цілеспрямованість, організованість, працездатність, творчість, комунікативність та ін. визначають здатність до аналітичної, конструктивної, діагностичної діяльності, готовність до комунікативної взаємодії та ін.

Маємо також константувати, що залежною від означених вище характеристик є соціальна адаптивність студента у структурі його професійної підготовки, розвитку педагогічної майстерності. Потреба у формуванні соціальної компетентності студента не кваліфікується як значуща як стосовно майбутньої професії, так і власного життя.

У межах організованого навчання студент цього рівня може провести поверховий аналіз соціальної проблеми, соціальної ситуації, пов'язаної з освітнім (навчально-виховним) процесом, наприклад, в ситуації моделювання квазі-професійної діяльності (форми, методу, прийому), частково проаналізувати власну компетентність щодо її вирішення, асоціюючи з найбільш типовими та власними алгоритмами й моделями поведінки.

Спостерігається дезінтеграція особистісних, освітніх, професійних цінностей, відчуття самореалізації в освітній діяльності, соціальному середовищі відбувається досить рідко, часто несподівано, не як запрограмований, а як неочікуваний успіх.

Студент не програмує розвиток соціально-рефлексійної компетентності, не формує банк методик, технологій діагностики, самодіагностики, не розвиває здатність до ефективної аналітико-синтетичної, соціально-рефлексійної діяльності.

Будь-які завдання, пов'язані з самоаналізом, самооцінкою викликають у студента значні утруднення. Проблеми організації власного освітнього процесу, соціального середовища не вербалізуються й не аналізуються публічно, часто спостерігається занижена самооцінка, небажання дискутувати з проблем, що мають особистісну означеність і входять до життєвого простору особистості.

Таким чином, до зазначеного рівня належать студенти, які характеризуються достатніми адаптивними якостями, які могли би за сприятливих умов (домінування особистісно-орієнтованих освітніх технологій) адаптуватися

до їх умов, цілеспрямовано розвиваючи в собі якості, необхідні для адаптації до професійної діяльності, що реалізується за інноваційними стандартами. Ідеться про студентів з достатнім потенціалом адаптивних можливостей, реалізація яких значно підвищить рівень продуктивності навчальної діяльності, професійної, соціальної спрямованості навчального процесу, однак бракує системності, цілеспрямованості діяльності, яка була би на це орієнтована. І що найголовніше, реалізації цих функцій слабо сприяє традиційна технологія організації навчальної діяльності.

IV рівень (низький) характеризується об'єктністю (пасивністю) позиції студента у структурі навчальної діяльності. Мотивація адаптаційних процесів більшою мірою пов'язана з прилаштуванням до: а) особливостей навчання у ЗВО; б) особливостей організації навчальної діяльності викладача (проте вони різняться як за технологіями, так і стилями організації, вимогами, які вони висувають до студентів); в) особливостей студентів, які реагують на ті чи інші вияви поведінки студента, участь у спільній навчальній діяльності, наявність власної позиції у трактуванні навчальних проблем, характеру міжособистісної взаємодії, спілкування та ін. Студент не переймається проблемою формування навчальної та майбутньої професійної діяльності на основі «Я-концепції». Мотиваційна основа навчання більшою мірою зосереджена на контролі знань викладачем (результати навчання сприймаються як самоцінність і зорієнтовані на забезпечення можливості успішно пройти всі види зовнішнього контролю (самоконтроль майже не актуалізується).

Проектування виконання навчальних завдань на майбутню професійну діяльність відбувається виключно з ініціативи викладача, а тому ситуативно та сприймається студентом як додаткове завдання, яке потребує додаткових зусиль. Результати навчальної діяльності з різних дисциплін існують як самодостатні одиниці, вони не інтегруються, оскільки майбутня професійна діяльність не є сферою їх об'єктивації.

Студент не переймається проблемами оптимізації навчання, пошуку форм і методів, які би більшою мірою могли реалізувати їх особистісний потенціал. Вони вважають, що найважливішим чинником успішності навчання є їхня виконавська дисципліна, безальтернативне виконання завдань викладача за стандартами, що сприймаються як свого роду догми.

Навчання для студента не є сферою особистісної самореалізації, воно зазвичай сприймається як вимушена умова отримання диплома про вищу освіту. Вивчаючи в теоретичному варіанті сучасні інноваційні стандарти та технології освітньої діяльності, студент, як правило, намагається запам'ятати їхні основні положення. Ця інформація не представляє цінності як із позиції проектування майбутньої педагогічної діяльності, виконуючи функції вчителя, так і з позиції вдосконалення власної навчальної діяльності, забезпечуючи її трансформацію на стандарти компетентісної, особистісно-орієнтованої освіти. Студенту не подобається виконувати творчі завдання, він психологіч-

но не є готовим до творення моделей за власним зразком, має високий рівень тривожності щодо наявного стану рефлексії, оцінювання результатів його навчальної діяльності викладачами.

В школі на практиці, такий студент відчуває дискомфорт, передусім обумовлений неготовністю до виконання відповідних професійних функцій. Опрацювання навчальних дисциплін (фахових у тому числі) не забезпечило формування необхідних практичних компетентностей студента, він не може трансформувати теоретичні знання на рівень практичної діяльності, не може комплексно проаналізувати навчальну (виховну) ситуацію та прийняти адекватне рішення стосовно рівня, форм і методів організації діяльності учнів, стилю управління та ін. За таких умов найбільшою мірою актуалізується функція пристосування до стереотипних моделей поведінки із власного досвіду або тих учителів, за роботою яких спостерігав студент.

Це не означає, що до цієї групи можуть бути віднесені лише студенти, які недбало ставляться до навчання у ЗВО (через низький рівень інтелектуальної діяльності, неправильність професійного вибору або інші чинники, що обумовлюють протестну або індиферентну модель поведінки в навчальній діяльності. Є категорія студентів, які відзначаються організованістю, старанністю, дисциплінованістю, однак їм бракує активності, мобільності, динамічності, а значить й адаптивності до нових умов на основі асиміляційних процесів, тобто адаптації зі збереженням власного «Я», а значить й особистісно-означених характеристик навчальної діяльності.

Студенти цього рівня, як правило, не бачать необхідності в аналізі й оцінюванні результативності своєї навчальної діяльності. Самооцінка, якщо ситуативно й має місце, реалізується не на основі комплексного аналізу, а радше інтуїтивно, у таких випадках у студента виникає відчуття, що оцінювання результатів його діяльності викладачем є заниженим. Спеціальні завдання на самоаналіз і самооцінку результатів виконання певних навчальних завдань, як правило, виконуються формально. Студент характеризує окремі аспекти своєї діяльності, але не може провести глибокого аналізу, оскільки не є здатним з'ясувати причинно-наслідкові зв'язки ситуації чи факту, які аналізуються. Тому такий рівень аналізу не є продуктивним, оскільки не передбачає чітких перспектив розвитку.

Зазначені параметри навчальної діяльності свідчать про практичну неможливість студента адаптуватися до стандартів компетентнісної освіти передусім через несформованість суб'єктної позиції в її структурі.

Що стосується особистісних якостей, то вони розвиваються в стихійному режимі: студент, як правило, формує особистісні якості, необхідні для успішної професійної діяльності вчителя, але це лише на рівні запам'ятовування, а не програмування вектора особистісного саморозвитку. Особистісний потенціал за таких умов пригнічується, функції пристосування, які на цьому рівні є домінуючими, сприяють тому, що студент намагається бути таким, яким

його хочуть бачити інші, щоб не конфліктувати з оточенням (передусім із викладачем). Тому особистісна сфера студента не є предметом спеціального аналізу й оцінювання, а значить і цілеспрямованого формування з орієнтацією на майбутню професію, особистісну самореалізацію в ній.

За аналогією, проблеми соціальної адаптації у структурі професійної діяльності вчителя не розглядаються, не осмислюються, насамперед тому, що студент взагалі не пов'язує свою освітню діяльність з процесами, у яких можуть фіксуватися особистісні цінності. Навчання й життя (соціальний простір) сприймаються як автономні субстанції, середовища, що не мають тенденції до взаємопроникнення.

Цих студентів характеризує чітка спрямованість на інформаційно-репродуктивні технології навчання, усе, що виходить за їхні межі, класифікуються як завдання, що виходять за обсяги їх можливостей. В соціальному середовищі такі молоді люди часто займають об'єктну позицію, пристосовуються до ситуації, попадають під вплив. Хоча можлива й альтернативна логіка соціалізації, коли актуалізуються компенсаторні механізми й студент, який не самореалізувався (не знайшов себе) в освіті, не «бачить себе» у професії, легко орієнтується в соціальному середовищі, реалізує домінуючі потреби, пріоритети розвитку.

У таких студентів часто складаються конфліктні взаємовідносини з іншими учасниками освітнього процесу, «призначаючи» їх винуватцями власного дискомфорту, нереалізованості базових потреб. Тому ці студенти уникають будь-яких форм навчання, що реалізуються на інтерактивній основі. Вони не готові до самодіагностики, самоаналізу проблем, ситуацій і не бачать у тому потреби.

Тому у структурі професійної підготовки вчителя соціальна та власне соціально-рефлексійна компетентність формуються стихійно, вони не діагностуються, не аналізуються, а значить і не програмується їх цілеспрямований розвиток.

На цьому етапі не фіксується високий рівень взаємозалежності між ефективністю навчання й особистісно-орієнтованою технологією навчальної діяльності студента, що пояснюється, передусім, домінуванням інформаційно-репродуктивної системи професійної освіти майбутнього вчителя. Ефективність навчання тут забезпечується за рахунок: а) експлуатації пам'яті; б) організованості та дисциплінованості студента щодо виконання навчальних завдань; в) високого рівня психофізичних навантажень як умови засвоєння надмірного обсягу навчальної інформації.

Низький рівень адаптивності до системи інноваційної освіти, майбутньої професійної діяльності також може асоціюватися з першим етапом формування адаптивності студента. Найважливішим завданням на цьому етапі є діагностика актуального рівня адаптивності за базовими характеристиками, обумовленими впровадженням стандартів компетентної освіти, необхідністю забезпечення максимальної орієнтованості на майбутню професію. Так

визначається стартовий рівень, який орієнтує не на стандартизовану, однакову для всіх, програму формування адаптивності, а на цілеспрямований перехід до наступного етапу, забезпечуючи системність, логіку, наступність, і головне – особистісну орієнтованість.

■ **КАРТКА ДЛЯ САМОПЕРЕВІРКИ РІВНЯ ЗАСВОЄННЯ ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІЙНОГО АПАРАТУ БЛОКУ**

Основними функціями діагностики в системі професійної освіти вчителя є...
Параметри в системі діагностики – це...
Метод вимірювання визначається за наявністю комплексу параметрів, оскільки...
Критеріями ефективності розвитку адаптивної компетентності майбутнього вчителя є:
Методики діагностики соціальної компетентності майбутнього вчителя визначаються за наступним комплексом критеріїв рівня її сформованості:
Параметри-показники ефективності розвитку адаптивної компетентності:

Принципи діагностики ефективності навчального процесу, орієнтованого на формування соціально-рефлексійної компетентності:

■ **ЗАВДАННЯ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ТА САМОКОНТРОЛЮ РІВНЯ ЗАСВОЄННЯ ЗНАТЬ
З ТЕМАТИЧНОГО БЛОКУ**

1. *Які функції діагностичних процедур в системі розвитку соціальної компетентності вчителя? Доведіть, що без діагностики процес формування буде неефективним.*
2. *Як ціль формування адаптивної компетентності майбутнього вчителя пов'язана з діагностично-результативним етапом її формування? Що виступає головним інтегральним показником ефективності процесу?*
3. *Чому визначення рівня сформованості мотиваційної основи навчання, розвитку соціальної, адаптивної компетентності пов'язане з прийняттям нових освітніх стандартів?*
4. *Яким чином ціль діагностичного етапу дослідження з проблем соціалізації особистості корелює з його інтегральними цілями, визначальними критеріями ефективності процесу?*
5. *В чому полягають особливості методики критеріально-діагностичного забезпечення дослідження проблеми адаптації школяра?*

■ **СОЦІАЛЬНО-ЗНАЧУЩІ ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ ДЛЯ ДИСКУСІЙНОГО ОБГОВОРЕННЯ**

1. *Чому самоаналіз та самооцінка є визначальними у забезпеченні ефективності власної навчальної діяльності, у тому числі розвитку соціальної, адаптивної компетентності в структурі майбутньої професії?*
2. *Як за допомогою діагностичних заходів можна з'ясувати чи розвиток соціальної компетентності є перманентним процесом?*
3. *Які критерії у цьому процесі будуть визначальними?*
4. *Які найбільш типові проблеми діагностики готовності студента, як майбутнього вчителя, до адаптивних дій та станів у процесі професійної підготовки?*
5. *Позначте найбільш проблемні зони процесу розвитку здатності до аналізу, соціальної рефлексії, виходячи з власного досвіду. За якими параметрами будете здійснювати вибір?*
6. *Спроектуйте власну модель та програму саморозвитку здатності до ефективної діагностики, самодіагностики, аналізу, самоаналізу у процесі професійного розвитку.*

7. *На яких принципах повинна здійснюватися розробка критеріально-діагностичного апарату та добір методів діагностування (самодіагностування) рівня сформованості рефлексійних умінь студентів педагогічного університету?*

■ **РОЗВ'ЯЖІТЬ СИТУАЦІЇ**

Ситуація 1.

Денис не був дуже успішним серед однокласників. Та й не було йому цікаво спілкуватися зі своїми однокласниками. Відразу ж після навчання у школі хлопець йшов додому та проводив весь свій вільний час в Інтернет-мережі. Батькам це подобалося, оскільки вони знали, що їхній син знаходиться вдома, а не вештається на вулиці та не шукає собі пригод.

Спочатку хлопець використовував Інтернет-мережу лише для навчання, потім почав розважатися, знаходити собі друзів (і зрозумів, що за допомогою Інтернет-мережі це робити дуже просто). Одного разу хлопцю на електронну пошту прийшов лист з повідомленням про те, що адреса його електронної пошти методом випадкового відбору потрапила до участі у акції (розігрувалися мобільні телефони, ноутбуки та персональні комп'ютери). І все це хлопець може отримати, якщо дуже швидко надішле у відповідь відскановані сторінки паспортів батьків, їх ідентифікаційні коди. Це зацікавило Дениса, оскільки він може похизуватися перед однокласниками новими електронними приладами, а це може викликати у них повагу до хлопця.

Питання-завдання:

- *Які соціально означені проблеми ви можете виділити у контексті описаної ситуації? За якими критеріями ви їх визначали?*
- *Які упущення системи виховання ймовірно призвели хлопця до недооцінки безпекових факторів спілкування у соціальних мережах? Чому вони не були виявлені у процесі діагностичних процедур?*
- *Які потенційні небезпеки містить захоплення школярів віртуальним спілкуванням, які бачите передумови виникнення проблем означеного рівня і як їх можна діагностувати?*
- *Які, на вашу думку, школярі, студенти знаходяться у зоні найвищого ризику і з якими особистісними, соціальними детермінантами це пов'язано? Якими можуть бути ваші підходи до їх виявлення?*
- *Чи робили ви спробу самоаналізу проблеми доцільності та обмеженості власного віртуального поля? Як з'ясовували сутність проблеми? Якими методами користувалися?*
- *Спроектуйте програму заходів, спрямованих на діагностику проблеми, посилення самозахисту, уникнення ризиків спілкування у соціальних мережах.*

Ситуація 2.

Максим (хлопець 16 років) просто обожнював вести сторінки в соціальних мережах («ВКонтакте», «Однокласники», «Фейсбук», «Твіттер», «Інстаграм» тощо). Хлопець вважав, що в ХХІ столітті це робити необхідно – адже через деякий час, коли буде вже дорослий, він зможе відкрити свої сторінки та переглянути всю історію свого життя: з ким дружив, де любив відпочивати, які мав труднощі та досягнення у житті. Одним словом – буде що показати своїм нащадкам.

Хлопець вважав, що в Інтернет-мережі потрібно писати лише правду. І для того, щоб історія була максимально цікавою та повною, він завантажував велику кількість особистих фото та фото своїх друзів. Також на сторінках соціальних мереж Максим вказував домашній та мобільний номери телефонів, на картах вказував місця, де навчався, відпочивав та проживав. З часом хлопець почав додавати до списку друзів навіть тих, кого взагалі не знав у реальному житті. З такими «друзями» хлопець особливо не спілкувався (не було про що), і вважав, що якщо буде мати багато друзів в Інтернет-мережі, то буде популярним серед його однокласників.

Одного разу Максим, не маючи доступу до Інтернет-мережі, попросив свого друга від його імені розмістити нову інформацію та фото про нього. Для цього хлопцю потрібно було дати всього лише пароль від сторінки соціальної мережі. Побачивши результат роботи друга, він був шокований: написи під його фото були неадекватними, нові повідомлення були прочитані, а у відповідь надіслані інші повідомлення незрозумілого змісту...

Питання-завдання:

- *Співвіднесіть поняття «відкритість, довірливість, щирість» та на іншому полюсі – «обережність, недовіра, скритність, хитрість, передбачливість». Як їх балансувати та забезпечити особистісний життєвий простір?*
- *За якими критеріями диференціювати справжнього та вданого друга, якими мають бути алгоритми мислення?*
- *Проведіть комплексний аналіз ситуації та виділіть три системовірні причини, які призвели до описаної конфліктної ситуації?*
- *Чи вважаєте проблему типовою, чи розмірковували над нею, аналізуючи свою концепцію формування взаємовідносин з близькими та незнайомими людьми в соціальних мережах? За якими критеріями визначати рівні проблематичності ситуації у зазначеному контексті?*
- *Чи були у вас в житті розчарування у взаємовідносинах з друзями, близькими людьми? Які, вважаєте ваші особистісні риси обумовлюють подібні ситуації? Які з них мають стати першочерговими об'єктами діагностики? Які «уроки» винесені вами з аналізу подібних конфліктів?*

5.2. МЕТОДИКИ ДІАГНОСТИКИ АДАПТИВНОЇ, СОЦІАЛЬНОЇ, СОЦІАЛЬНО-РЕФЛЕКСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ

Сформовано комплекс діагностичних методик, які охоплюють широкий спектр критеріїв і показників, що безпосередньо чи опосередковано вказують на наявність, міру сформованості знань, умінь, навичок, особистісних якостей, які визначають адаптивність студента, у тому числі й соціальну, а також рівень сформованості соціальної та соціально-рефлексійної компетентностей. Зважаючи на високий рівень взаємозалежності рефлексійних й адаптивних процесів у структурі професійного становлення та педагогічної діяльності вчителя, диференціація за двома блоками діагностичних методик є до певної міри умовною, оскільки в контексті методик, пов'язаних з адаптаційними процесами закономірно наявні сегменти, що визначають здатність студента до аналітико-рефлексійної діяльності, у тому числі інтегруючи освітній, соціальний, життєвий простори. Так само присутня й зворотна залежність.

Для діагностики рівня сформованості готовності студентів до адаптивної, рефлексійної діяльності, соціальної рефлексії у процесі оволодіння педагогічного процесією може бути використаний наступний комплекс методів:

1. *Емпіричні методи педагогічного дослідження: вивчення продуктів освітньої діяльності студентів (їхнє портфоліо) як спосіб фіксації, накопичення й оцінювання індивідуальних досягнень кожного за певний навчальний період; метод рейтингу як визначення особистісних якостей учителя загальноосвітньої школи; метод психолого-педагогічного тестування; метод анкетування.*
2. *Теоретичні методи педагогічного дослідження: аналіз і синтез; індукція, дедуція, традиція порівняння та класифікація; узагальнення й систематизація.*
3. *Математичні та статистичні методи, що застосовуються щодо доведення результативності та вірогідності педагогічного експерименту: моделювання, ранжування, реєстрація, вимірювання [3].*

Методики можуть бути використані для зовнішньої діагностики, яку проводить викладач, з'ясовуючи реальний стан та актуальні проблеми формування адаптивної, соціальної, соціально-рефлексійної компетентностей студентів з тим, щоб оптимізувати організацію педагогічного процесу, викладання конкретних навчальних дисциплін, визначення проблем і завдань для самостійної, дослідницької роботи та ін. Так само вони представляють цінність для самодіагностики означених компетентностей кожним студентом, визначаючи актуальний рівень їх сформованості, проектуючи перспективи розвитку за конкретними особистісно значущими пріоритетами.

Кожна конкретна ситуація буде диктувати варіант формування відповідного комплексу методик, який найбільшою мірою орієнтований на діагностику характеристик за визначеними параметрами та показниками якості.

■ АНКЕТА ВИЗНАЧЕННЯ ЗАГАЛЬНОЇ АДАПТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

Шановний студенте!

Пропонуємо Вам взяти участь у дослідженні, пов'язаному з визначенням рівня Вашої адаптивності у процесі професійного становлення.

Анкетування анонімне.

1. *Наскільки реалізувалися ваші очікування стосовно якості освіти, яку Ви отримуєте в ЗВО?*
а) відсотків 10; б) відсотків 40; в) відсотків 60; г) майже повністю.
2. *Чи подобається Вам навчатися у ЗВО?*
а) ні; б) певною мірою; в) переважно; г) так
3. *Чи часто Ви відчуваєте успіх у навчальній діяльності?*
а) ні; б) певною мірою; в) переважно; г) так.
4. *У процесі навчання Ви більшою мірою орієнтуєтесь на успіх у майбутній професії, ніж на отримання позитивної оцінки?*
а) ні; б) до певної міри; в) в основному; г) так.
5. *Чи комфортно Ви себе почуваєте на навчальних заняттях?*
а) відсотків 10; б) відсотків 40; в) відсотків 60; г) періодично.
6. *На якому рівні складності для Вас проходить навчальний процес у ЗВО?*
а) високому; б) вище середнього; в) середньому; г) низькому.
7. *Чи готові Ви перейти до більш складної, інтенсивної інтелектуальної роботи, що забезпечить більш якісне формування професійної компетентності?*
а) ні; б) певною мірою; в) переважно; г) так.
8. *Наскільки система професійної освіти забезпечує формування Ваших особистісних якостей?*
а) відсотків на 10; б) відсотків на 40; в) відсотків на 60; г) повністю.
9. *Який відсоток часу Ви працюєте за інноваційними освітніми технологіями?*
а) відсотків 10; б) відсотків 40; в) відсотків 60; г) майже завжди.
10. *Чи орієнтуєтесь Ви на майбутню професію у процесі навчання в ЗВО?*
а) ні; б) певною мірою; в) переважно; г) так.
11. *Чи сформувалися у Вас довірливі взаємовідносини з Вашими викладачами?*
а) ні; б) певною мірою; в) переважно; г) так.
12. *Чи вважаєте Ви себе людиною активною, що напевно знає, що вона хоче й як цього можна досягти?*
а) ні; б) певною мірою; в) так; г) переважно.
13. *Чи реалізуєте Ви себе, свій особистісний потенціал у процесі навчальної діяльності?*
а) ні; б) певною мірою; в) переважно; г) так.

14. Чи працюєте Ви на рівні своїх інтелектуальних можливостей та навчальних заняттях?
а) відсотків на 10; б) відсотків на 40; в) відсотків на 60; г) майже на всіх.
15. Чи сприяють навчальні заняття формуванню Вашою власної позиції в контексті теми, що вивчається?
а) ні; б) певною мірою; в) переважно; г) так.
16. Чи часто застосовуються діалогічні, дискусійні форми навчання на заняттях?
а) ніколи; б) інколи; в) часто; г) постійно.
17. Чи часто викладач використовує творчі методи навчання на заняттях?
а) ніколи; б) інколи; в) часто; г) постійно
18. Як часто викладачі пропонують навчальні завдання за різними рівнями складності, урахувавши різний актуальний навчальний рівень студентів?
а) ніколи; б) інколи; в) часто; г) постійно.
19. Чи часто Ви виконуєте творчі завдання на заняттях у ЗВО?
а) ніколи; б) інколи; в) часто; г) постійно.
20. Чи маєте Ви власний стиль і методику навчальної діяльності?
а) відсотків на 10; б) відсотків на 40; в) відсотків на 60; г) маю.
21. Чи часто Ви боїтеся висловити свою точку зору на навчальних заняттях?
а) ні; б) певною мірою; в) так; г) переважно.

Загальний рівень адаптивності студентів у процесі професійного становлення визначається відповідно до отриманої кількості балів.

Високий рівень 4 бали	Достатній рівень 3 бали	Задовільний рівень 2 бали	Низький рівень 1 бал
1г	1в	1б	1а
2г	2в	2б	2а
3г	3в	3б	3а
4г	4в	4б	4а
5в	5б	5г	5а
6в	6б	6г	6а
7г	7в	7б	7а
8г	8в	8б	8а
9г	9в	9б	9а
10г	10в	10б	10а
11в	11г	11б	11а
12г	12в	12б	12а

Високий рівень 4 бали	Достатній рівень 3 бали	Задовільний рівень 2 бали	Низький рівень 1 бал
13г	13в	13б	13а
14г	14в	14б	14а
15г	15в	15б	15а
16г	16в	16б	16а
17г	17в	17б	17а
18г	18в	18б	18а
19г	19в	19б	19а
20г	20в	20б	20а
21в	21г	21б	21а
64–84	43–63	22–42	0–21

■ **АНКЕТА НА ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ СПРЯМОВАНOSTI НА УСПІХ
У МАЙБУТНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

Ставлення до навчання (О. Цимбал)

1. Чи є для Вас більш важливим отримання диплому про освіту, ніж перспектива успішної професійної діяльності?
а) ні; б) до певної міри; в) в основному; г) так.
2. У досягненні майбутнього професійного успіху Ви більше розраховуєте на систему освіти, що Вам пропонує ЗВО ніж на себе, власну самоосвітню роботу?
а) ні; б) певною мірою; в) переважно; г) так.
3. Чи вірите Ви, що відмінник навчання у ЗВО неодмінно буде відмінним спеціалістом у професійній діяльності?
а) ні; б) певною мірою; в) переважно; г) так.
4. Чи орієнтуєте Ви себе на забезпечення власної конкурентоспроможності в майбутній професійній діяльності?
а) ні; б) певною мірою; в) переважно; г) так.
5. Чи аналізуєте Ви свою навчальну діяльність та її результати?
а) ні; б) певною мірою; в) переважно; г) так.
6. Чи задоволені Ви своїм власним стилем і методикою навчання?
а) ні; б) певною мірою; в) переважно; г) так.
7. Чи виділили Ви для себе пріоритетні сфери професійного саморозвитку, тобто особистісні якості, знання, уміння, яким треба приділити особливу увагу, щоб бути успішним в майбутній професії?
а) ні; б) певною мірою; в) переважно; г) так.
8. Чи вчить, на вашу думку, ЗВО працювати студента самостійно?
а) ні; б) певною мірою; в) переважно; г) так.

9. Чи займаєтеся Ви самоосвітою, тобто працюєте над навчальними проблемами за власною ініціативою?
а) ні; б) певною мірою; в) переважно; г) так.
10. Чи сформувався у Вас свій стиль, методика та режим навчальної праці?
а) відсотків на 10; б) відсотків на 40; в) відсотків на 60; г) повністю.
11. На Вашу думку, чи вмієте ви учитися?
а) ні; б) певною мірою; в) переважно; г) так.
12. Чи вмієте ви працювати самостійно? Чи сформовані у Вас для цього необхідні якості й уміння?
а) відсотків на 10; б) відсотків на 40; в) відсотків на 60; г) повністю.
13. Чи вважаєте Ви, що сформували основні життєві цінності самі, усупереч тим, що пропонує сьогодні школа, батьки?
а) відсотків на 10; б) відсотків на 40; в) відсотків на 60; г) повністю.
14. Чи подобається Вам самостійно вирішувати навчальні проблеми, розширювати власні знання?
а) ні; б) певною мірою; в) переважно; г) так.
15. Вам подобається індивідуальна, консультативна форма роботи з викладачем?
а) ні; б) певною мірою; в) переважно; г) так.

Високий рівень 4 бали	Достатній рівень 3 бали	Задовільний рівень 2 бали	Низький рівень 1 бал
1а	1б	1в	1г
2а	2б	2в	2г
3а	3б	3в	3г
4г	4в	4б	4а
5г	5в	5б	5а
6в	6г	6б	6а
7г	7в	7б	7а
8г	8в	8б	8а
9в	9г	9б	9а
10в	10г	10б	10а
11г	11в	11б	11а
12г	12в	12б	12а
13в	13б	13г	13а
14в	14г	14б	14а

Високий рівень 4 бали	Достатній рівень 3 бали	Задовільний рівень 2 бали	Низький рівень 1 бал
15г	15в	15б	15а
60–46	45–31	30–16	15–0

■ АНКЕТА НА ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ СТАТИ ПЕДАГОГОМ

Шановний студенте, поставте, будь ласка, відмітку «+» у відповідній графі навпроти кожної відповіді на питання: «Чи прагну я стати педагогом?»

ЧИ ПРАГНУ Я СТАТИ ПЕДАГОГОМ?	ТАК	СУМНІВА-ЮСЯ	НІ
Я люблю дітей, тому прагну стати вчителем			
Я не люблю вчити дітей, але думаю що педагогічна освіта мені не завадить на будь-якій роботі			
Так сталося, що я вступив(ла) до педагогічного університету і повинен(на) опанувати цією професією			
Я вважаю, що маю педагогічні здібності, тому прагну стати вчителем			
Я вважаю професію педагога престижною, тому прагну отримати педагогічну освіту			
Я вважаю професію педагога сьогодні непрестижною, тому отримавши освіту у педагогічному університеті, скоріше всього зміню свою професію			
Я випадково вступив (ла) до педагогічного університету, тому закінчу навчання, отримаю диплом, а там буде видно, чи буду я працювати вчителем			
Я зовсім не прагну стати вчителем, а навчаюся в університеті, тому що треба ж отримати якусь освіту			
Я закінчу навчання на бакалавра й обов'язково вступлю до магістратури для того, щоб побудувати науково-педагогічну кар'єру			
Я мрію закінчити навчання у магістратурі педагогічного університету для того, щоб мати право викладати не тільки в школі, а й у закладі вищої освіти			

■ **ДІАГНОСТИКА УСТАНОВОК «ПРОЦЕС – РЕЗУЛЬТАТ» (О. ПОТЬОМКІНА)**

Інструкція: Уважно прочитайте питання й відповідайте на них двома способами: «так», якщо Ваша відповідь стверджувальна, і «ні», якщо Ви відповідаєте негативно, а Ваша поведінка не відповідає позитивній відповіді на питання.

№	ПИТАННЯ	ТАК	НІ
1	Сам процес виконуваної роботи захоплює Вас більше, ніж етап її завершення?		
2	Для досягнення мети Ви звичайно не жалієте сил?		
3	Ви зазвичай довго не зважуєтеся почати робити те, що Вам не цікаво, навіть якщо це необхідно?		
4	Ви впевнені, що наполегливості у Вас більше, ніж здібностей?		
5	Закінчуючи цікаву справу, Ви часто шкодуєте про те, що цікава робота вже завершена, а з нею прикро розставатися?		
6	Вам більше подобаються діяльні люди, здатні досягати результату, ніж просто добрі й чуйні?		
7	Ви отримуєте насолоду від гри, у якій не потрібно думати про виграш?		
8	Ви вважаєте, що успіхів у вашому житті більше, ніж невдач?		
9	Ви найбільше поважаєте людей, здатних захопитися справою по-справжньому?		
10	Ви часто завершуєте роботу всупереч несприятливим умовам, браку часу, перешкодам іззовні?		
11	Ви часто починаєте одночасно багато справ і не встигаєте закінчити їх до кінця?		
12	Ви вважаєте, що маєте достатньо сил, щоб розраховувати на успіх у житті?		
13	Чи можете Ви захопитися справою настільки, що забуваєте про час і про себе?		
14	Вам часто вдається довести розпочату справу до кінця?		
15	Буває, що Ви, захоплюючися деталями, заглиблюючися у них, не можете закінчити розпочату справу?		
16	Ви уникаєте зустрічей з людьми, які не володіють діловими якостями?		
17	Ви часто завантажуєте свою відпустку або вихідні дні роботою через те, що комусь обіцяли що-небудь зробити?		

№	ПИТАННЯ	ТАК	НІ
18	Ви засуджуєте людей, які не вміють подбати про себе?		
19	Погоджуючися на будь-яку справу, Ви більше думаєте про те, наскільки вона Вам цікава?		
20	Прагнення до результату у будь-якій справі – Ваша відмінна риса?		

Ключ до виявлення настанов «процес – результат»:

- «орієнтація на процес» – 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19
- «орієнтація на результат» – 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20

Обробка результатів:

За кожний збіг відповіді з ключем реципієнту дається 1 бал. Підраховується загальна кількість набраних балів в «орієнтації на процес» і в «орієнтації на результат». Більшість балів визначає установку на процес або результат.

■ **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 з урахуванням певних принципів (В. Лозова, Р. Піонова, М. Фіцула, О. Цокур та інші):

- *об'єктивності: цей принцип виключає односторонність, суб'єктивізм і упередженість щодо добору й оцінки фактів, передбачає використання таких методів і процедур, які дають змогу одержати максимально достовірну інформацію про предмет дослідження;*
- *урахування неперервних змін, розвитку досліджуваних явищ, зумовлених діалектичною природою педагогічного процесу, постійним розвитком досліджуваних явищ від одного стану до іншого;*
- *виокремлення основних чинників, які визначають кінцевий результат;*
- *урахування об'єктивних суперечностей, що притаманні 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 процесів: дослідно-експериментальна робота завжди має бути вписаною в реальний процес навчання та виховання, сприяти їх удосконаленню і запобігати закріпленню негативних результатів;*

- *поєднання аспектного й цілісного підходів: як правило, різноплановість педагогічного дослідження робить неможливим його безпосереднє пізнання як єдиного цілого, дослідник змушений вивчати окремі факти, що водночас передбачає можливість і необхідність розгляду об'єкта з інших позицій, реального оцінювання результатів як часткових, співвіднесення їх з даними, отриманими під час вивчення досліджуваних явищ в інших аспектах;*
- *системності: педагогічні процеси й явища завжди системні, та специфіка системи не вичерпується особливостями складових елементів, а пов'язана насамперед з характером їхньої взаємодії між собою.*

На думку сучасного дидакта вищої школи Р. Піонової, педагогічне емпіричне дослідження необхідно розглядати в часовому контексті (вивчати вихідний стан, переконуватися в актуальності обраного напрямку, упроваджувати формувальні дії, здійснювати правильний аналіз, уточнювати на його основі попередні трактування, категорії тощо, робити висновки); пам'ятати, що професійна підготовка в умовах закладу вищої освіти є системотвірним елементом усього процесу становлення особистості спеціаліста; брати до уваги, що джерелом розвитку особистості студента є внутрішні й зовнішні чинники, вирішальну роль у професійному становленні студента відіграють пізнання, діяльність спілкування, продуктивність професійної підготовки та результативність формувальних впливів, детерміновані активністю студента.

Беззаперечним є той факт, що в основі успішної дослідно-експериментальної роботи – психолого-педагогічна ерудиція дослідника, його точність й об'єктивність, здатність критично оцінювати результати своїх дослідно-експериментальних пошуків. Немає іншого способу уникнути помилок, ніж свідомо «забезпечити максимальну точність і об'єктивність одержаних емпіричних фактів, їх правильне наукове тлумачення через високу вимогливість до себе, критичність до результатів власної експериментальної роботи, постійну перевірку й уточнення одержаних даних і висновків» – уважають З. Курлянд та Р. Хмельюк. Та окрім цих чинників, пов'язаних з особистістю дослідника, первинне значення має досконалість критеріально-діагностичного апарату. Критерій (від грецького *krino* – розділяти, відривати, вирішувати, судити) – відмінна ознака або показник чого-небудь. Саме розробленість критеріально-діагностичного апарату дає змогу застосовувати метод наукового доказу, що будується на досконалості аргументації.

Розробка критеріально-діагностичного апарату та добір методів діагностування (самодіагностування) рівня сформованості рефлексійних умінь студентів педагогічного університету має здійснюватися на принципах цілісного вивчення педагогічних явищ і процесів, комплексного застосування методів науково-педагогічного дослідження, об'єктивності, діалектичності (вивчення явища у зміні й розвитку), прогнозування, глибинного розгляду досліджуваної проблеми.

Оскільки рефлексійні, соціально-рефлексійні уміння студентів як складно-структуроване явище представляють собою взаємопроникнення й взаємодоповнення чотирьох площин: когнітивної, мотиваційної, перцептивної, діяльній, відповідно до структури рефлексійних умінь виокремлено критерії сформованості РУС.

Критеріями сформованості когнітивної площини РУС є інтерпретаційність мислення студента, його проблемно-перетворювальний характер, спрямованість пізнавальних процесів на пізнання внутрішнього світу, власного «Я». Критеріями сформованості мотиваційної площини є потреба студента в самопізнанні, самостійність у визначенні цілей рефлексійної діяльності (тобто, самостійність цілепокладання), міру й ступінь зреалізованості навчально-пізнавальних потреб. Критеріями сформованості перцептивної площини РУС є адекватність самосприйняття й адекватність у ставленні до інших (партнерів по навчальній діяльності, соціальній взаємодії). Критеріями сформованості діяльній площини рефлексійних умінь студентів є активованість основних рефлексійних операцій (аналізу, синтезу, порівняння, зіставлення, диференціації), предметно-практичні рефлексійні дії студента. Визначені критерії конкретизовано у показниках сформованості рефлексійних умінь студентів педагогічного університету, а також міра і ступінь вияву показників сформованості рефлексійних, соціально-рефлексійних умінь визначає певний рівень їх сформованості.

Умовно динаміка формування цього складноструктурованого особистісного утворення визначається за певними послідовними етапами та виокремлюється початковий, середній, вищий за середній і високий рівні сформованості рефлексійних умінь студентів педагогічного університету.

■ **КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНOSTІ РЕФЛЕКСІЙНИХ, СОЦІАЛЬНО-РЕФЛЕКСІЙНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

ПЛОЩИНА	КРИТЕРІЙ	ПОКАЗНИКИ	ПОКАЗНИКИ СОЦІАЛЬНОЇ РЕФЛЕКСІЇ
1 Когнітивна	Інтерпретаційність мислення	Обґрунтована інтерпретаційність суджень та умовиводів; здатність розпізнавати проблему та причини її виникнення; спрямованість пізнавальних дій на самопізнання, самоусвідомлення.	Здатність до соціальної обґрунтованості суджень і висновків
	Проблемно-перетворювальний характер мислення		Здатність до самопізнання, самоусвідомлення в соціальному контексті
	Спрямованість пізнання на особистий внутрішній світ		

ПЛОЩИНА	КРИТЕРІЙ	ПОКАЗНИКИ	ПОКАЗНИКИ СОЦІАЛЬНОЇ РЕФЛЕКСІЇ
2 Мотиваційна	Потреба в самопізнанні	Усвідомлення й розуміння мотивів рефлексійних дій; самостійне визначення мети рефлексійних дій; розуміння шляхів реалізації навчально-пізнавальних потреб; готовність безоцінно сприймати іншого.	Усвідомлення потреби соціальної рефлексії як чинника професійного саморозвитку, формування власного соціального, життєвого простору.
	Самостійність цілепокладання		Розуміння розвитку соціальної рефлексії як засобу соціальної самореалізації, формування взаємовідносин з іншими
	Міра і ступінь зреалізованості навчально-пізнавальних потреб		
3 Перцептивна	Адекватність самосприйняття	Адекватне ставлення до себе як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності; адекватне ставлення до партнерів по навчальній і соціальній взаємодії; здатність сприймати альтернативні точки зору	Здатність до самовизначення в соціальному, життєвому просторі
	Адекватність ставлення до інших		Здатність формувати взаємовідносини з іншими людьми (у тому числі дітьми) на основі результатів соціальної рефлексії
4 Діяльнісна	Активованість рефлексійних операцій	Осмисленість власної поведінки; здатність робити предметом аналізу дії, вчинки, особисті якості; здатність проектувати дії, спрямовані на розвиток рефлексії; здатність активно діяти на основі власних рефлексійних суджень	Володіння методами розвитку соціальної рефлексії
	Предметно-практичні рефлексійні дії		Здатність до саморозвитку соціально-рефлексійної компетентності. Здатність до ефективної діяльності на основі результатів соціальної рефлексії

Високий рівень сформованості рефлексійних, соціально-рефлексійних умінь студентів педагогічного університету є втіленням стійкого сумарного вияву показників чотирьох площин.

Вищий за середній рівень – нестійкий вияв окремих показників, який, втім, не є перешкодою для досягнення оптимального темпу та підсумкового позитивного результату формування цього складноструктурованого особистісного утворення.

Середній рівень сформованості рефлексійних, соціально-рефлексійних умінь студентів педагогічного університету: $\frac{1}{2}$ від сумарної кількості показників кожної площини не є сформованими, або існують диспропорції вияву окремих показників певної площини РУС, що втілюється у повільний темп формування окремих показників рефлексійних, соціально-рефлексійних умінь студента педагогічного університету.

Низький рівень сформованості рефлексійних умінь студента педагогічного університету – наявні диспропорції сформованості показників кожної з чотирьох площин або несформованість показників двох і більше площин РУС.

■ АНКЕТА-ТВІР «ПРОФЕСІЙНЕ САМОУСВІДОМЛЕННЯ», «СОЦІАЛЬНЕ САМОУСВІДОМЛЕННЯ»

Застосування такого діагностичного методу, як написання анкети-твору зумовлене твердженнями психологів про те, що «саме система смислових ставлень включає в себе вказівку на певне розуміння професійних ситуацій, у яких може перебувати педагог, а також його можливість асоціювати значення цих ситуацій з конкретними діями, якими він має оволодіти. Усвідомлення 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, яка забезпечує реалізацію професійних смислових ставлень».

Нижче наводимо зміст запитань анкети-твору, котрі мають спонукати студента до роздумів.

- *Ви обрали місцем навчання та здобуття професії педагогічний університет самостійно й усвідомлено чи за порадою друзів, батьків?*
- *Що б Ви відповіли, якби Вас сьогодні відмовляли від обраної професії?*
- *Які конкретно події вплинули на вибір Вашої майбутньої професії?*
- *Опишіть детально випадок з життя або педагогічної практики, коли Ви помітили й усвідомили, що маєте певні педагогічні здібності.*
- *Пригадайте випадок з Вашого періоду навчання в школі (ліцеї, гімназії), який пов'язаний з неправильними (неефективними) діями педагога. У чому він був неправий або помилявся?*

- Пригадайте детально випадок неправильної поведінки Ваших батьків. Як би Ви вчинили, перебуваючи на їх місці?
- У чому вбачаєте соціальний контекст педагогічної професії?
- Як розумієте сутність функцій, пов'язаних з соціалізацією особистості школяра, розвитком його як суб'єкта власного життєвого простору?

ПАРАМЕТРИ ПЕДАГОГІЧНОГО АНАЛІЗУ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ (МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ), РЕФЛЕКСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЇЇ СКЛАДОВОЇ

ПАРАМЕТРИ	ПОКАЗНИКИ, РІВНІ, СТУПІНЬ ВИЯВУ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ	ПОКАЗНИКИ, РІВНІ, СТУПІНЬ ВИЯВУ РЕФЛЕКСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ
Рівень новизни	Глибокий рівень – інновація не має прикладних і теоретичних аналогів. Середній рівень – інновація доповнює, удосконалює чи поліпшує усталені елементи освітньої системи або педагогічної практики. Поверховий рівень – пропозиція не містить нового або орієнтована на застосування готових розробок в іншій сфері.	Усвідомлення себе як суб'єкта інноваційної діяльності у життєвому, соціальному, освітньому, професійному просторі. Здатність до аналізу інновацій різних рівнів, власного досвіду освітньо-професійної діяльності у їх контексті, самовизначення щодо вибору рівня новизни.
Масштаб застосування	Міжнародний Державний Регіональний Локальний (ДНЗ, школа, група, клас, окремі вихованці тощо).	Здатність до аналізу соціальної обумовленості інновацій, взаємозалежності та взаємообумовленості загального та локального, самовизначення в означеному контексті.
Об'єкти інновації	Зміст навчання Методика навчання Методика виховання Управління освітою.	Здатність до самоаналізу щодо готовності до інноваційної діяльності відповідно до різних її об'єктів.
Наукове обґрунтування інновації	Наявність теоретичного обґрунтування Наявність емпіричного матеріалу Недостатнє наукове обґрунтування.	Здатність до аналізу наукового обґрунтування інновацій, основ їх практичної реалізації.
Готовність педагога до впровадження інновацій	Висока Середня Низька	Здатність інтегрально проаналізувати та визначити власну готовність до інноваційної педагогічної діяльності за комплексом базових особистісних, професійних показників
Інформаційно-методична забезпеченість інновації	Наявність методичного забезпечення Слабка забезпеченість (незабезпеченість) методичними матеріалами.	Здатність до адекватного інформаційно-методичного забезпечення інноваційної діяльності в майбутній професії на аналітично-рефлексійній основі

■ **МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ЗДАТНОСТІ ПЕДАГОГА ДО САМОРОЗВИТКУ**

Анкета 1. Бар'єри педагогічної діяльності

Дайте відповідь на запитання, виставивши такі бали:

- 5 – якщо дане твердження повністю відповідає дійсності;
- 4 – скоріше відповідає, ніж ні;
- 3 – і так, і ні;
- 2 – скоріше не відповідає;
- 1 – не відповідає.

ЗМІСТ ЗАПИТАННЯ		БАЛИ
1	Я прагну вивчати себе	1 2 3 4 5
2	Я залишаю час для розвитку	1 2 3 4 5
3	Перепопи, які виникають, стимулюють мою активність	1 2 3 4 5
4	Я шукаю зворотний зв'язок: це допомагає мені пізнати та оцінити себе	1 2 3 4 5
5	Я рефлексую свою діяльність	1 2 3 4 5
6	Я аналізую свої почуття й досвід	1 2 3 4 5
7	Я багато читаю	1 2 3 4 5
8	Я дискутую з питань, які мене цікавлять	1 2 3 4 5
9	Я вірю у свої можливості	1 2 3 4 5
10	Я прагну бути більш відкритим	1 2 3 4 5
11	Я усвідомлюю вплив, який здійснює на мене оточення	1 2 3 4 5
12	Я керую своїм професійним розвитком й отримую позитивні результати	1 2 3 4 5
13	Я маю задоволення від освоєння нового	1 2 3 4 5
14	Зростаюча відповідальність не лякає мене	1 2 3 4 5
15	Я позитивно поставився б до свого професійного підвищення	1 2 3 4 5

Підрахуйте загальну суму балів:

- 75–55 – активний розвиток;
- 54–36 – немає стійкої системи саморозвитку, орієнтація на розвиток в залежності від умов;
- 35–15 – зупинка розвитку.

■ **ТЕСТ «ВИЗНАЧЕННЯ СОЦІОТИПУ ОСОБИСТОСТІ» Л. СТОЛЯРЕНКО ТА МЕТОДИКА «ДОСЛІДЖЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ У ЗВ'ЯЗКУ З ЗАВДАННЯМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ» А. ГОЛОМШТОКА**

Показник «Адекватне ставлення до себе як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності» може діагностуватися за допомогою написання студентами творів-рефлексій за темами «Я: уявний і реальний», «Мої права й обов'язки як студента», «Що б я хотів змінити в собі».

Діагностика рівня сформованості рефлексійних, соціально-рефлексійних умінь студентів педагогічного університету.

Діагностичний матеріал для визначення рівня сформованості показників перцептивної площини.

Показник РУС «Адекватне ставлення до партнерів по навчальній і соціальній взаємодії».

План включеного спостереження за особливостями навчальної взаємодії студента з партнерами (одногрупниками, викладачем):

1. Чи налаштований студент на конструктивну взаємодію з одногрупниками та викладачем?
2. Чи усвідомлює студент, що для досягнення мети (виконання навчального завдання) йому варто залучити допомогу одногрупників?
3. На якому етапі роботи студент потребує допомоги з боку одногрупників?
4. У якій формі студент залучає одногрупників до взаємодії?
5. Чи потребує допомоги викладача та в якій формі звертається за допомогою?
6. Чи вважає студент, що досягнення позитивного результату навчальної діяльності унеможливорюється без партнерської взаємодії?
7. Чи виказує схильність до аналізу власних дій і дій одногрупників?
8. Чи вдається завершити навчальне завдання (різновид навчальної діяльності у визначений термін)?
9. Чи спроможний студент самотійно усунути від роботи товариша, якщо його дії гальмують виконання навчального завдання?
10. Як ставиться студент до визнання (невизнання) своєї частини виконаної роботи?

Використовуючи словосполучення «партнер по навчальній взаємодії», маємо на увазі як взаємодію студента з одногрупниками, товаришами, так і дидактичну взаємодію з викладачем, уміння й бажання отримувати сторонню допомогу в соціальному середовищі в разі потреби та адекватно її використовувати.

Під час вивчення тем «Why should teachers study the history of education?» (Чи потрібно майбутнім вчителям вивчати історію освіти?), «Education in primitive societies» («Освіта у первісному суспільстві»), «Education in Ancient Greece» («Освіта у Стародавній Греції») «Education in Ancient Rome» («Освіта

в Стародавньому Римі) студентам з діагностичною метою пропонувалося виконати низку завдань, які потребували групової чи парної взаємодії. Наведемо деякі з них:

1. *Спільно з товаришем складіть та відтворіть англійською діалог за темою «Особливості виховання хлопчиків у Стародавній Спарті».*
2. *Прочитайте текст та сформулюйте питання до нього. Перевірте, чи співпадають Ваші питання й питання товаришів. Викресліть ті питання, які трапляються найчастіше.*
3. *Спільно з товаришами умовно розбийте текст на послідовні смислові частини. Придумайте заголовок до кожної. Оберіть із запропонованих Вашими товаришами найкраще оформлені (граматично, стилістично) заголовки.*

4. *Напишіть спільно з товаришем реферат «Педагоги Стародавньої Греції».* Результативність виконання таких та подібних завдань безпосередньо залежить від адекватності ставлення студента до партнерів по навчальній взаємодії. Також аналізується соціальна активність студентів (участь у різноманітних формах учнівського самоврядування, участь у громадській роботі).

Рівень сформованості показників діяльнісної площини РУС може визначатися шляхом виконання студентами тестових завдань діагностичного характеру (у процесі вивчення іноземної мови). Приклади деяких запитань за текстом «William Somerset Maugham», процес відповідей на які вимагає вияву таких показників діяльнісної площини РУС, як здатність робити предметом аналізу власні навчальні дії, знаходити помилки; осмисленість і доцільність власної поведінки в навчальному процесі.

Ex. 1. Find the answers to the following questions:

1. *What and where was W. Somerset Maugham born?*
2. *Who brought him up?*
3. *What college did he graduate from? What was his profession?*
4. *What countries did he travel to?*
5. *Did he write only stories?*
6. *What did he do during World War I and after it?*
7. *What are his main novels?*
8. *What did W. Somerset Maugham mostly show in his work?*
9. *Have you read any of his stories? Give your opinion on them.*

Ex. 2. Agree or disagree with the statements:

1. *After a year at Heidelberg, he entered school in London.*
2. *In 1897 Maugham wrote his first novel «Liza of Lambeth», covering his experiences as a surgeon.*
3. *The book encouraged him to stop his medical practice and turn to writing.*
4. *He had never achieved the theatrical triumph in London.*
5. *After the war he never returned to his interrupted travels.*

аналізу дії, вчинки, особисті якості, здатність активно діяти на основі власних рефлексійних суджень; усвідомити можливості розвитку своєї особистості та механізми її функціонування.

Зміст практичних дій

1. *Діагностична робота здійснюється в малих групах (7–8 осіб) протягом шести днів. Робота базується на активації методу спрямованого самоаналізу, який дає змогу учасникам дослідити відповідні психологічні реалії на матеріалі власного досвіду. Учасники обмінюються досвідом, отриманим у ході самоаналізу, що уможливорює розширення свого особистого досвіду.*
2. *Учасники отримують методичні матеріали, які слугують ключем до тлумачення власного досвіду, який вивчається в ході діагностичного курсу.*
3. *За діагностичною програмою кожен студент діагностує себе сам. Тренінг-курс – це час, який відводиться для роботи над собою, а не для засвоєння готового знання. Навчальним матеріалом слугує досвід, який учасники «переживають» у ході «відкриття себе для себе».*
4. *Передбачувано отримується позитивний ефект – коригується уявлення студентів про самих себе, про інших людей – настільки, наскільки вони присутні в нас самих, уявлення про свою рефлексійну сутність як стійке ядро особистості, виробляється здатність упевнено й активно діяти.*
5. *Після завершення тренінг-курсу учасники можуть продовжити роботу в так званих «групах супроводу» за окремими циклами: «Самопізнання», «життя в групі», «Психологічна підтримка», «Родина та освіта».*

■ **ПРОФІЛЬ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЙНИХ УМІВЬ СТУДЕНТКИ ФІЛОЛОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ КАТЕРИНИ А.**

Когнітивна площина. Спостереження за особливостями навчальної діяльності студентки під час семінарських та практичних занять з циклу філологічних дисциплін дають змогу стверджувати, що вміння інтерпретувати факти й надавати власні коментарі розвинуте на середньому рівні, умовиводи в цілому логічні, і, як правило, відсутнє апелювання до попередньо вивченого матеріалу. У ході аналізу спеціально дібраних педагогічних ситуацій студентка демонструє здатність розпізнавати проблему, і відчуває певні ускладнення щодо розуміння причин її виникнення, а відтак – ускладнення в доборі оптимальних засобів розв'язання певної педагогічної проблеми. Аналіз продуктів студентської навчальної діяльності (реферати, презентації, доповіді з навчальних курсів «Сучасна українська літературна мова», «Історія української літератури», «Історія зарубіжної літератури», «Основи сценарної роботи», «Методика наукових досліджень», «Інноваційні технології в соціальній допомозі») та аналіз відповідей на анкету-твір і підсумки «Діагностики спрямованості особистості» свідчать про те, що в студентки спостерігається спрямованість пізнавальних дій на самопізнання та самоусвідомлення. Зібрана діагностична інформація

дає змогу стверджувати, що показники когнітивної площини рефлексійних умінь студентки відповідають «середньому» рівню сформованості.

Мотиваційна площина. Синтез та узагальнення діагностичної інформації за методиками Є. Рогова, Л. Столяренко та А. Голомштока надає достатні об'єктивні верифіковані підстави для твердження про те, що показники мотиваційної площини рефлексійних умінь студентки, – розуміння шляхів реалізації пізнавальних потреб, готовність безоцінно сприймати іншого, самостійне визначення мети рефлексійних дій, – відповідають рівню «вищий за середній». Показник «усвідомлення й розуміння мети рефлексійних дій» знаходиться на середньому рівні розвитку. У підсумку можемо стверджувати, що показники цієї площини РУС відповідають рівню «вищий за середній».

Перцептивна площина. Аналіз змісту творів-рефлексій студентки та включене спостереження, здійснене під час вивчення окремих тем і розділів програми з іноземної мови надають підстави для твердження про те, що адекватне ставлення до себе як суб'єкта навчальної діяльності в Катерини А. сформоване на високому рівні. Показник «адекватне ставлення до партнерів по навчальній і соціальній взаємодії» знаходиться на рівні, вищому за середній, а здатність сприймати альтернативні точки зору розвинута на середньому рівні. Тож, у цілому показники перцептивної «площини рефлексійних умінь студентки знаходяться на рівні сформованості вищому за середній».

Діяльнісна площина. Спостереження за діями й аналіз висловлювань студентки у психолого-педагогічних діагностичних іграх, відповіді на процесуальні запитання, пов'язані з особливостями виконання навчальних завдань дають змогу стверджувати, що студентка у більшості випадків демонструє здатність робити предметом глибокого аналізу власні дії й індивідуальні якості, виявляє недоліки власного характеру й недосконалість власної, поведінки, уміє спроектувати дії, спрямовані на розвиток рефлексійних умінь, виказує здатність активно діяти на основі власних рефлексійних суджень. Загальний рівень сформованості показників діяльнісної площини – «вищий за середній».

Підсумок. Рівень сформованості рефлексійних умінь студентки Катерини А. – «вищий за середній».

■ САМОТЕСТ «ШЛЯХИ РОЗВИТКУ»

1. У мене часто з'являється бажання більше знати про себе.
2. Я вважаю, що в мене немає потреби в чомусь змінюватися.
3. Я упевнений у своїх силах.
4. Я вірю, що всі мої плани здійсняться.
5. У мене немає бажання знати свої плюси та мінуси.
6. У моїх планах я найчастіше сподіваюся на щасливий випадок, ніж на себе.
7. Я хочу краще та більш ефективно працювати.
8. Я вмію примусити себе змінитися, коли це потрібно.

9. Мої невдачі частіше пов'язані з невмінням працювати.
10. Я цікавлюся думкою інших про мої якості та можливості.
11. Мені важко самотійно домогтися того, що задумано.
12. У будь-якій справі я не боюся невдач і помилок.
13. Мої якості й уміння відповідають вимогам моєї професії.
14. Обставини сильніші за мене, навіть якщо я дуже бажаю щось змінити.

Ключ до обробки результатів:

- 1+, 2-, 3+, 4+, 5-, 6-, 7+, 8+, 9+, 10+, 11-, 12+, 13-, 14-.

Аналіз результатів

Для визначення величини готовності пізнати себе (ГПС) потрібно підрахувати кількість збігів відповідей на самотест з ключем за твердженнями 1, 2, 5, 7, 9, 10, 13. Максимальне значення величини ГПС дорівнює 7 балів.

Так само визначається готовність самовдосконалюватися (ГС). Підраховуємо кількість збігів за твердженнями 3, 4, 6, 8, 11, 12, 14. Максимальне значення ГС дорівнює 7 балам.

■ **ТЕСТ НА «СФОРМОВАНІСТЬ АНАЛІТИЧНИХ ВМІНЬ»**

Тест допоможе визначити, наскільки часто у повсякденному житті та на якому рівні Ви застосовуєте свої аналітичні вміння.

Інструкція: доповніть запропоновані у питальнику ситуації, обравши одне з трьох тверджень, яке підходить Вам найбільше.

Опитувальник:

1. Ви заходите у будь-який офіс:
 - a. звертає увагу на розташування столів і стільців;
 - b. звертає увагу на точне розташування предметів;
 - c. розглядає, що висить на стінах.
2. Зустрічаючися з людиною, Ви:
 - a. дивитесь йому тільки в обличчя;
 - b. непомітно оглядає його з ніг до голови;
 - c. звертає увагу лише на окремі частини.
3. Що Вам запам'ятовується з побаченого пейзажу?
 - a. кольори;
 - b. небо;
 - c. почуття, що охопило вас.
3. Коли Ви вранці прокидаєтеся:
 - a. відразу ж згадуєте, що вам потрібно зробити;
 - b. згадуєте, що вам снилося;
 - c. аналізуєте те, що сталося вчора.
5. Коли Ви сідаєте в громадський транспорт, то:

- a. *проходите вперед, ні на кого не дивлячися;*
 - b. *розглядаєте тих, хто стоїть поруч;*
 - c. *розмовляєте з тими, хто до Вас найближче.*
6. На вулиці Ви:
- a. *спостерігаєте за транспортом;*
 - b. *дивитесь на фасади будинків;*
 - c. *спостерігаєте за перехожими.*
7. Ви дивитесь на вітрину:
- a. *цікавитесь лише тим, що Вам знадобиться;*
 - b. *дивитесь й на те, що Вам у цей момент не потрібно;*
 - c. *уважно розглядаєте кожен предмет.*
8. Якщо вдома Вам потрібно щось знайти, то Ви:
- a. *зосереджуєтесь на тому місці, де, як Ви припускаєте, могли залишити цей предмет;*
 - b. *шукаєте всюди;*
 - c. *просите інших допомогти Вам.*
9. Розглядаючи давній груповий знімок Ваших друзів, Ви:
- a. *хвилюєтесь;*
 - b. *намагаєтесь впізнати тих, кого знято;*
 - c. *звертаєте увагу на непомітні на перший погляд деталі.*
10. Уявіть, що Вам запропонували зіграти в азартну гру, яку Ви не знаєте. Ви:
- a. *намагаєтесь навчитися грати;*
 - b. *відмовляєтесь від гри через якийсь час;*
 - c. *взагалі не граєте.*
11. Ви когось чекаєте у парку й:
- a. *уважно спостерігаєте за тими, хто поряд з Вами;*
 - b. *читаєте газету;*
 - c. *про щось думаєте.*
12. У зоряну ніч Ви:
- a. *намагаєтесь розгледіти сузір'я;*
 - b. *просто дивитесь на небо;*
 - c. *взагалі не дивитесь на небо.*
13. Читаючи книгу, Ви:
- a. *позначаєте олівцем те місце, до якого дійшли;*
 - b. *залишаєте закладку;*
 - c. *довіряєте своїй пам'яті.*
14. Про своїх сусідів Ви пам'ятаєте:
- a. *їх імена та по-батькові;*
 - b. *їх зовнішність;*
 - c. *не пам'ятаєте ні те, ні інше.*

Ключ:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
a	3	5	10	10	3	5	3	0	5	10	10	10	10	10
b	10	10	5	3	5	3	5	5	3	5	5	5	5	3
c	5	3	3	5	10	10	10	3	10	3	3	3	3	5

Інтерпретація результатів:

- Від 150 до 100 балів. Ви надзвичайно часто та майстерно використовуєте аналіз у повсякденному житті. Водночас, Ви здатні аналізувати і самого себе, свої вчинки.
- Від 99 до 74 балів. У вас досить розвинені аналітичні вміння, але все ж при оцінці вас іноді підводить суб'єктивність та упередженість.
- Від 74 до 45 балів. Вас не дуже цікавить те, що ховається за зовнішністю, манерою поведінки інших чи за зовнішніми проявами ситуації, хоча це не спричиняє серйозних проблем.
- Менше 45 балів. Вас абсолютно не цікавлять навіть очевидні деталі. Ви не можете об'єктивно аналізувати навіть власні дії, не те що чужі. Це може спричинити серйозні проблеми у житті та спілкуванні.

■ **МЕТОДИКА С. ЄМЕЛЬЯНОВА «САМООЦІНКА ВПЕВНЕНОСТІ В СОБІ»**

Інструкція. Прочитайте кожне твердження, оберіть той варіант відповіді, який, на Вашу думку, справедливий щодо Вас, випишіть номер твердження й кількість балів, яким воно оцінюється (бали вказано в дужках поряд із відповідями).

- Люди мене не розуміють:
а) часто (0); б) рідко (3); в) такого не буває (6).
- Почуваю себе «не у своїй тарілці»:
а) рідко (5); б) усе залежить від ситуації (3); в) дуже часто (0).
- Я – оптиміст:
а) так (5); б) тільки в окремих випадках (3); в) ні (0).
- Радіти чому завгодно:
а) дурниця (0); б) допомагає пережити тяжкі хвилини (3); в) цьому варто повчитися (5).
- Я хотів би мати такі самі здібності, як інші:
а) так (0); б) інколи (3); в) ні, я маю кращі здібності (5).
- Я маю занадто багато вад:
а) це так (0); б) так гадають інші (3); в) це неправда (5).
- Життя прекрасне:
а) це справді так (5); б) це надто загальне твердження (3); в) зовсім ні (0).

8. Я почуваюся непотрібним:
а) часто (0); б) іноді (3); в) рідко (5).
9. Мої вчинки незрозумілі для інших:
а) часто (0); б) іноді (3); в) рідко (5).
10. Мені кажуть, що я не виправдовую надій:
а) так (5); б) усе залежить від ситуації (3); в) дуже рідко (0).
11. Я – песиміст:
а) так (0); б) у виняткових випадках (3); в) ні (5).
12. Як кожна мисляча людина, я аналізую свою поведінку:
а) часто (0); б) іноді (3); в) рідко (5).
13. Життя – це сумна річ:
а) взагалі так (0); б) це твердження надто загальне (3); в) це не так (5).
14. Сміх – це здоров'я:
а) банальне твердження (0); б) варто пам'ятати про це у складних ситуаціях (3); в) зовсім ні (5).
15. Люди мене недооцінюють:
а) на жаль, це так (0); б) не надаю цьому великого значення (3); в) зовсім ні (5).
16. Я оцінюю інших занадто суворо:
а) часто (0); б) іноді (3); в) рідко (5).
17. Після невдач завжди приходить успіх:
а) вірю в це, хоча й розумію, що це віра в диво (5); б) може, й так, але наукою це не доведено (3); в) не вірю, тому що це забобони (0).
18. Я поводжуся агресивно:
а) часто (0); б) іноді (3); в) рідко (5).
19. Буваю самотнім:
а) дуже рідко (5); б) іноді (3); в) занадто часто (0).
20. Люди недобррозичливі:
а) більшість із них (0); б) деякі з них (3); в) зовсім ні (5).
21. Не вірю, що можливо досягти того, чого бажаєш:
а) тому що не знаю того, кому це вдалося (0); б) іноді це вдається (3); в) я вірю, що це не так (5).
22. Вимоги, які ставить переді мною життя, перевищують мої можливості:
а) часто (0); б) іноді (3); в) рідко (5).
23. Це неправда, що кожна людина незадоволена власною зовнішністю:
а) гадаю, що так (0); б) мабуть, іноді так (3); в) не думаю, що це так (5).
24. Коли я щось роблю або кажу, то буває, що мене не розуміють:
а) часто (0); б) іноді (3); в) дуже рідко (5).
25. Я люблю людей:
а) так (5); б) це твердження занадто загальне (3); в) ні (0).
26. Буває, що я не впевнений у власних здібностях:
а) часто (0); б) іноді (3); в) рідко (5).

27. Я задоволений собою:
а) часто (5); б) іноді (3); в) рідко (0).
28. Слід бути критичнішим до себе, ніж до інших людей:
а) так (0); б) не знаю (3); в) ні (5).
29. Вірю, що мені вистачить сил реалізувати свої життєві плани:
а) так (5); б) буває по-всякому (3); в) ні (0).

Опрацювання результатів

Увага! якщо Ви не набрали однакової кількості балів (наприклад, 0 і 0, 3 і 3, 5 і 5) за парами 3 і 18, 9 і 25, 12 і 22, то загальний результат тесту можна вважати випадковим, недостовірним.

Шкала для інтерпретації результатів:

- 0–40 балів. *На жаль, Ви закомплексовані. Ви оцінюєте себе негативно, «зациклилися» на своїх слабкостях, вадах, помилках. Ви постійно боретеся із собою, і це тільки поглиблює Ваші комплекси і саму ситуацію, ще більше ускладнює Ваші стосунки з людьми. Спробуйте думати про себе інакше: зосередьтеся на тому, що у Вас сильно, тепле, добре й радісне. Ви побачите, що дуже швидко зміниться Ваше ставлення до себе й оточення;*
- 41–80 балів. *Ви маєте всі можливості самі долати свої комплекси. Взагалі вони не дуже заважають Вам жити. Інколи Ви боїтеся аналізувати себе та свої вчинки. Запам'ятайте: ховати голову у пісок – справа безперспективна, вона може тільки тимчасово пом'якшити Вашу проблему. Від себе не втечеш, будьте сміливішими;*
- 81–130 балів. *Ви не позбавлені комплексів, як і будь-яка нормальна людина, але чудово вирішуєте власні проблеми. Ви об'єктивно оцінюєте свою поведінку й учинки інших людей. Свою долю ви тримаєте у власних руках. У компаніях Ви почуваетесь вільно й легко, і люди почуваяються з вами так само;*
- 131–150 балів. *Ви гадаєте, що у Вас взагалі немає комплексів. Не дуріть самі себе – так не буває. Ваше уявлення про себе далеке від реальності. Самообман і завищена самооцінка небезпечні. Спробуйте подивитися на себе збоку. Комплекси можна долати, а можна їх любити. Вас вистачить і на те, і на інше. Інакше Ваш комплекс самозакоханості переросте в зарозумілість, зверхність, спричинить негативне ставлення до Вас інших, істотно зіпсує Ваше життя.*

■ ДІАГНОСТИКА ІНДИВІДУАЛЬНОЇ МІРИ ВИРАЖЕНОСТІ РЕФЛЕКСІЙНОСТІ (А. КАРПОВ)

Інструкція: Вам треба позначити у бланку відповідей один з варіантів: 1 – цілком невірно; 2 – невірно; 3 – скоріше невірно; 4 – не знаю; 5 – скоріше вірно; 6 – вірно; 7 – цілком правильно. Не замислюйтеся подовгу над відповідями. Пам'ятайте, що правильних або неправильних відповідей у цьому випадку бути не може.

Твердження	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
Прочитавши гарну книгу, я завжди потім довго думаю про неї, хочеться її з ким-небудь обговорити.							
Коли мене раптом зненацька про щось запитують, я можу відповісти перше, що спало на думку.							
Перш ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити у справі, я зазвичай подумки планую майбутню розмову.							
Зробивши якийсь промах, я довго потім не можу відволіктися від думок про нього.							
Коли я міркую над чимсь або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що послужило початком ланцюжка думок.							
Приступаючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.							
Головне для мене – представити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.							
Буває, що я не можу зрозуміти, чому хто-небудь незадоволений мною.							
Я часто ставлю себе на місце іншої людини.							
Для мене важливо в деталях уявити собі хід майбутньої роботи.							
Мені було б важко написати серйозний лист, якби я заздалегідь не склав план.							
Я волію діяти, а не міркувати над причинами своїх невдач.							
Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.							
Як правило, щось задумавши, я вибудовую в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.							
Я турбуюся про своє майбутнє.							
Думаю, що у безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючися першою думкою, що прийшла в голову.							
Часом я приймаю необдумані рішення.							
Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її подумки, приводячи все нові й нові аргументи на захист своєї точки зору.							

Твердження	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
Якщо відбувається конфлікт, то, міркуючи над тим, хто в ньому винуватий, я у першу чергу починаю із себе.							
Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обміркувати й зважити.							
У мене бувають конфлікти від того, що я часом не можу вгадати, якої поведінки очікують від мене навколишні.							
Буває, що обмірковуючи розмову з іншою людиною, я як би подумки веду з нею діалог.							
Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки й почуття викликають в інших людях мої слова й учинки.							
Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб її не скривдити.							
Виконуючи завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.							
Якщо я з кимось сварюся, у більшості випадків не вважаю себе винуватим.							
Рідко буває так, що я жалкую про сказане.							

Ключ до опитувальника:

- «Позитивні твердження»: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25;
- «Негативні твердження»: 2, 6, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 21, 23, 26, 27.

Обробка результатів:

Бали, отримані за позитивні твердження підсумовуються, за негативні – віднімаються.

ВИХІДНІ БАЛИ (СТЕНИ)	1	2	3	4	5	6	7
ЗВОРОТНІ БАЛИ (СТЕНИ)	7	6	5	4	3	2	1

Результати. 7 стенів або більше, свідчать про високорозвинену рефлексійність (високий рівень). Результати в діапазоні від 5 до 7 стенів – індикатори достатнього рівня рефлексійності. Показники від 3 до 5 стенів – індикатори задовільного рівня рефлексійності. Показники, що менше 3-х стенів – свідчення низького рівня розвитку рефлексійності.

■ **АНКЕТА НА ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ РЕФЛЕКСІЙНОГО КОМПОНЕНТА НАВЧАЛЬНОЇ, СОЦІАЛЬНО СПРЯМОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ (СПРИЙНЯТТЯ ІНШИМИ ЗНАЧУЩИМИ СУБ'ЄКТАМИ)**

Шановний студенте, поставте, будь ласка, позначку «+» у відповідній графі навпроти кожної відповіді на питання.

Відповіді на питання анкети	Так	В основному	Певною мірою	Ні
1 Зазвичай, мене цікавить думка інших стосовно моїх дій, поведінки, результатів діяльності.				
2 На навчальних заняттях я не задумуюся над проблемами: як мене сприймають студенти, як оцінюють мою відповідь.				
3 Коли я маю свою точку зору стосовно проблеми, мені важливо, чи поділяють її оточуючі (студенти, викладач).				
4 Відповідаючи на питання на навчальному занятті, я повною мірою підлаштовуюся під викладача і мені байдуже, як до цього ставляться студенти.				
5 Ніколи не дискутую з викладачем, навіть тоді, коли не погоджуюся з його точкою зору.				
6 Я легко змінюю свою точку зору на проблему, якщо аргументи мені видаються переконливими.				
7 Я завжди відчуваю, як до мене ставляться оточуючі, постійно аналізую причини.				
8 У дискусіях почуваю себе впевнено, можу довести свою позицію стосовно проблеми, переконати у своїй правоті викладача, студентів.				
9 Вважаю себе людиною впертою, важко йду на зміну позиції, навіть коли відчуваю, що не правий.				
10 Я часто змінюю свою точку зору на проблему, щоб не викликати недоброзичливість, а то й глузування інших.				
11 Я достатньо критично ставлюся до себе, часто аналізую результати своєї навчальної діяльності.				
12 Для мене головне – думка інших людей (студентів), завжди намагаюся їм сподобатися.				

Відповіді на питання анкети		Так	В основному	Певною мірою	Ні
13	Для мене головне – думка викладача, завжди намагаюся йому сподобатися.				
14	Завжди підлаштовуюся під загальноприйнятту точку зору на проблему, хочу бути таким як усі, не виділятися з-поміж інших студентів.				
15	Вважаю себе самодостатньою людиною, самодостатнім студентом, що може досягти життєвого, професійного успіху у перспективі.				

Загальний рівень сформованості рефлексійного компонента навчальної, соціально спрямованої діяльності студента визначається відповідно до отриманої кількості балів:

ВИСОКИЙ РІВЕНЬ 4 БАЛИ	ДОСТАТНІЙ РІВЕНЬ 3 БАЛИ	ЗАДОВІЛЬНИЙ РІВЕНЬ 2 БАЛИ	НИЗЬКИЙ РІВЕНЬ 1 БАЛ
1а	1б	1в	1г
2а	2б	2в	2г
3а	3б	3в	3г
4г	4в	4б	4а
5г	5в	5б	5а
6а	6б	6в	6г
7а	7б	7в	7г
8а	8б	8в	8г
9г	9в	9б	9а
10г	10в	10б	10а
11а	11б	11в	11г
12г	12в	12б	12а
13г	13в	13б	13а
14 г	14 в	14б	14а
15а	15б	15в	15г
60–46	45–31	30–16	15–0

■ ТЕСТ «ЧИ ЖИВЕТЕ ВИ У ЗЛАГОДІ ІЗ СОБОЮ?»

Інструкція. На запитання тесту слід відповідати «так», «ні», «не знаю».

Текст опитувальника:

1. Я загалом задоволений (–на) собою.
2. Іноді мене непокоять чи нервують суперечливі думки й почуття, що стосуються людей чи подій.
3. Я можу точно визначити у своєму житті період, коли я став (–ла) людиною самостійною і незалежною.
4. Я люблю уявляти різні ситуації, коли поведжуся інакше, ніж у житті.
5. Крім дрібних вад, я ні в чому не можу звинуватити себе.
6. У мене часто виникає відчуття, ніби я сам(–а) не знаю, чого хочу.
7. Я настільки добре знаю свій організм, що розумію, коли легкі нездужання спричинені моїми внутрішніми конфліктами чи душевним розладом.
8. Мене дуже засмучує те, що я ніколи не досягну ідеального стану власної особистості.
9. Замість того, щоб вибухати й сердитися, я вмю подумки вести внутрішню дискусію, аналізувати ситуацію й заспокоювати себе навіть тоді, коли проблема викликає суперечливі думки й почуття.
10. Іноді я реагую на деякі ситуації інакше, ніж хотів (–ла) би.
11. Існують речі, у які я глибоко вірю, і цінності, в ім'я яких я зробив (–ла) би більше, ніж можу зараз визначити.
12. Я завжди поспішаю, мені не вистачає часу, я беруся за виконання завдань, які перевищують можливості однієї людини.
13. Я вмю сам (–а) підтримувати себе у складних ситуаціях, а коли в мене є можливість, то дозволяю собі «перехворіти».
14. Я вважаю, що сьогодні світ так сильно змінився, що «добро» і «зло» стали відносними поняттями.
15. Часто, коли я чую критичні оцінки інших людей стосовно себе, уголос я погоджуюся з ними, хоча насправді так не думаю.

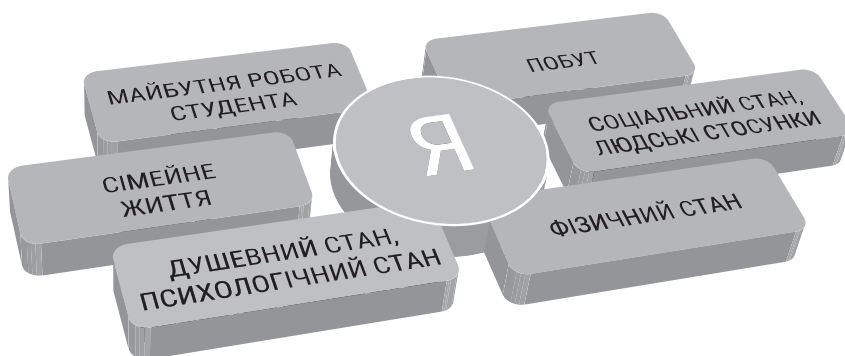
Опрацювання результатів*

- За кожен відповідь «так» на запитання 1, 3, 5, 9, 11, 13, а також за відповідь «ні» на запитання 2, 4, 6, 10, 12, 14, 15 одержуєте по 10 балів.
- За кожне «не знаю» по 5 балів.

Підрахуйте всі бали:

- 100–150 балів. Ваші відповіді свідчать, що Ви не лише живете у згоді із собою, а й знаєте себе й можете собі довіряти. Ви маєте цінне вміння знаходити вихід із складних ситуацій як внутрішнього особистісного характеру, так і тих, що стосуються взаємин з іншими людьми. Ви вмієте бути для себе джерелом сили й підтримкою навіть тоді, коли інші Вашу силу називають слабкістю;

- 50–99 балів. У Вас багато сумнівів і невдоволення собою. Ваші відповіді вказують на існування якихось перешкод для повного прийняття власної особистості. Якби Ви спробували точніше оцінити свої можливості й водночас виявити більше терпіння щодо себе (Ви – людина мисляча, але можете й помилятися), тоді, можливо, життя приносило б вам більше задоволення;
- 0–49 балів. Чи знаєте Ви причину того, чому так сильно себе не любите? Відповіді свідчать про майже повну відсутність злагоди із собою. Проте, незважаючи ні на що, будьте другом самому собі. Для цього зверніть увагу на те, як багато стереотипів і забобонів у Вашій самооцінці. І не мучте себе вправами уявлення. Починайте робити те, чого бажаєте понад усе, навіть якщо це ризиковано.



■ САМООЦІНКА РЕАЛІЗАЦІЇ ЖИТТЄВИХ ЦІЛЕЙ ОСОБИСТОСТІ (М. МОЛОЧНІКОВ)

Методика дає змогу, відповівши на питання, осмислити свої життєві цілі.

Інструкція. Вам пропонують комбінований опитувальник з оцінювання життєвих цілей особистості і умов їх реалізації. На окремі питання можна відповідати «так» або «ні», а на інші – у відкритій, розгорнутій формі. Як правило, це останні питання у кожному розділі, що стосуються шести життєвих сфер особистості.

Опитувальник

1. **Оцінка життєвої ситуації** РОБОТА

- 1.1.a Чи маю я чітке уявлення про свою роботу, її цілі?
- 1.1.b Чи допомагає (допоможе) моя робота в досягненні іншої життєвої мети?
- 1.1.с. Які мої цілі розвитку і просування щодо роботи?
- 1.1. d. Яку роботу я хочу виконувати через 10 років?
- 1.1. e. Чи є у мене натхнення й мотивація?
- 1.1. f. Що для мене є мотиватором зараз? Через 5 років?
- 1.1. g. Які сильні та слабкі складові моєї мотивації?

1.1.h. Д яких заходів я можу вдатися, щоб переконатися, що моя робота найближчими роками відповідатиме моїм потребам?

ПОБУТ

1.2. a. Який мій економічний стан?

1.2. b. Чи є в мене особистий бюджет, який він і чи дотримуюся я його меж?

1.2. c. Скільки в мене боргів?

1.2. d. Чи одержу я в разі потреби кредит?

1.2. e. Які мої потреби у фінансуванні й розміщенні капіталу найближчими роками?

1.2.f. Які заходи, у разі потреби, я можу застосовувати для покращення економічного стану?

ФІЗИЧНИЙ СТАН

1.3. a. Загальна форма. На чому ґрунтується моя оцінка (власне уявлення)?

1.3. b. Чи буваю я регулярно на оглядах у лікаря (на загальних, спеціальних)?

1.3. c. Чи займаюся я регулярно оздоровчим спортом?

1.3. d. Чи достатньо я сплю?

1.3. e. Чи правильно я харчуюся?

1.3. f. Яка моя вага?

1.3. g. У яких кількостях я вживаю алкоголь (л/міс.)?

1.3. h. Чи піклуюся я про «структуру» свого тіла?

1.3.i. До яких заходів я можу вдатися для покращення свого фізичного стану?

СОЦІАЛЬНИЙ СТАН. ЛЮДСЬКІ ВІДНОСИНИ

1.4. a. Чи щиро я цікавлюся думкою і точкою зору інших і як я їх ураховую?

1.4. b. Чи цікавлять мене чужі турботи та проблеми?

1.4. c. Чи цікавить інших моя думка?

1.4. d. Чи нав'язую я іншим свої погляди?

1.4. e. Чи вмю я слухати?

1.4. f. Чи вмю я цінувати людей, з якими спілкуюся?

1.4. g. Чи прагну я розвивати людей, з якими спілкуюся?

1.4. h. Як я піклуюся про дружні стосунки?

1.4. i. Як я можу розвивати свої стосунки за допомогою зворотного зв'язку?

ДУШЕВНА ГОТОВНІСТЬ. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СТАН

1.5. a. Чи розвиваю я свій внутрішній світ постійно в той чи інший спосіб?

1.5. b. Чи регулярно я читаю газети, щоденні видання, спеціальні газети, літературні твори?

1.5. c. Чи стежу я за новинами дня з газет, радіо, телебачення?

1.5. d. Чи відвідую я навчальні заходи, збори, конференції, спецкурси, чи займаюся я самоосвітою?

1.5. e. Чи беру я участь у колективній розвивальній діяльності, у гуртках, об'єднаннях?

1.5. f. Чи є в мене особистий план розвитку?

1.5. g. Як я можу розвивати свою мотивацію й душевний стан?

СІМЕЙНЕ ЖИТТЯ

- 1.6. а. Чи розумію я значення сім'ї?
- 1.6. б. Яка моя сімейна ситуація на сьогодні?
- 1.6. с. Чи зміниться вона найближчими роками і як?
- 1.6. д. Чи приділяю я досить часу своїй сім'ї?
- 1.6. е. Чи є в моїй сім'ї спільні захоплення?
- 1.6. ф. Чи знаю я членів своєї сім'ї, їх потреби й думки?
- 1.6. г. Чи можу я створити у своїй сім'ї відкриту, душевну атмосферу?
- 1.6. х. Чи забезпечую я у своїй сім'ї надійні умови?
- 1.6. і. Як я можу розвивати своє сімейне життя?

2. *Постановка особистої кінцевої мети*

- 2.1. а. Цілями мого життя є: 1, 2, 3 ... Наскільки вони важливі для мене і чому?
- 2.1. б. Моя життєва мета має здійснитися до ... року, найпізніше – до ... року.
- 2.1. с. Які фактори сприяють досягненню моєї особистої життєвої мети?
- 2.1. д. Які найбільш значущі етапи в досягненні моєї мети, які зусилля я можу докласти?
- 2.1. е. Що мені потрібно задіяти для досягнення моєї мети (час, гроші, здоров'я)?
- 2.1. ф. Чи готовий(-а) я задіяти ці фактори, чи мені потрібно змінити цілі?

Оцінювання та інтерпретація результатів.

Аналіз та інтерпретацію результатів самооцінки здійснюють окремо за кожною з шести базових життєвих сфер особистості. Потім необхідно провести ранжування за ефективністю й можливістю їх реалізації. Таке зіставлення сприяє інтегративному проектуванню особистісного саморозвитку в ресурсному й часовому відношенні.

■ ОЦІНКА РОЗВИТКУ В СТУДЕНТІВ УМІНЬ РОЗВ'ЯЗУВАТИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ КЕЙСИ

УМІННЯ	КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ ВМІНЬ	БАЛИ				
		1	2	3	4	5
Уміння розв'язувати проблеми освітньої діяльності	Орієнтуватися в освітньому середовищі, використовувати різні джерела інформації					
	Розв'язувати навчально-пізнавальні проблеми					
	Розв'язувати комунікативні задачі, пов'язані з освітньою діяльністю					

УМІННЯ	КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ ВМІНЬ	БАЛИ				
		1	2	3	4	5
Уміння пояснювати явища дійсності	Описувати явища дійсності, виділяти суттєві та несуттєві ознаки, виявляти зміни, що відбуваються					
	Розкривати причинно-наслідкові, закономірні й випадкові зв'язки явищ дійсності					
	Систематизувати явища дійсності					
	Використовувати наукові методи пізнання явищ дійсності					
	Обґрунтовувати власну світоглядну позицію					
Уміння орієнтуватися у світі цінностей	Визначати власні цінності					
	Розрізняти існуючі види цінностей (соціальні, моральні, матеріальні)					
	Обирати критерії оцінки явищ дійсності					
	«Порівнювати» цінності					
Уміння вирішувати практичні проблеми, пов'язані з реалізацією певної соціальної ролі	Працювати з різними видами текстів, що мають функціональне призначення (навчальні тексти, ділова інформація, науково-популярні тексти)					
	Використовувати технічні засоби, застосовувати існуючі норми і правила поведінки відносно конкретних ситуацій					
Уміння розв'язувати практичні проблеми універсального характеру (професійний універсалізм)	Досягати успіху у пріоритетних видах діяльності					
	Розв'язувати проблеми у будь-яких видах професійної, соціальної діяльності					

■ **МЕТОДИКА О. МОТКОВА «ЖИТТЄВЕ ПОКЛИКАННЯ»**

Інструкція. Вам слід відреагувати на висловлювання, що стосуються змісту Ваших головних життєвих орієнтацій й особливостей їх реалізації у процесі життя. Вибирайте свою відповідь із п'яти можливих відповідей за загальною шкалою.

1	2	3	4	5
Немає	Швидше немає	Коли як	Швидше так	Так

Якщо, наприклад, на питання № 4 Ви обрали відповідь «швидше ні», то навпроти номера цього питання у бланку відповідей потрібно поставити цифру «4». У такий спосіб дають всі відповіді, крім відповіді на твердження № 23, на яке потрібно дати письмову словесну відповідь.

Запитання:

1. Мені більше подобається робота з чіткими, детальними інструкціями, що до дрібниць визначають, що і як потрібно робити, з жорстким графіком роботи та термінами виконання.
2. Велику частину життя я хочу присвятити творчості.
3. Часто мені хочеться щось робити знайомим, відомим способом, ніж постійно шукати якісь нові, невідомі мені шляхи.
4. Я здебільшого виберу роботу з вільним графіком відвідувань, у якій є широкий простір для творчості й завдання надаються в загальному виді.
5. Я вважаю, що краще керувати людьми, спрямовувати й контролювати їх.
6. За вдачею я швидше помічник і виконавець.
7. Мені вдається добре організовувати різні справи.
8. Я часто віддаю перевагу ролі підлеглого, а не керівника.
9. Найважливішим завданням мого життя є допомога іншим людям.
10. У житті головне для мене – це задоволення власних бажань, отримання задоволень.
11. Одним із важливих завдань свого життя вважаю створення сім'ї (або життя в сім'ї, якщо вона є).
12. Я вважаю за краще більше піклуватися про себе, ніж допомагати іншим.
13. Вважаю себе господарем своєї долі.
14. Я добре розумію, до чого я найбільше придатний у житті.
15. Мій життєвий шлях, мабуть, більше залежить від зовнішніх обставин.
16. Моє життєве призначення цілком туманне для мене.
17. Кожній людині дано тільки одне життєве призначення.
18. Людина впродовж життя зазвичай виконує декілька великих життєвих завдань.
19. Думаю, що мені вдасться виконати моє головне призначення.
20. Я вже здійснюю свої головні життєві завдання.
21. У житті я, як правило, орієнтуюся на розв'язання ситуативних, суєтних задач (на побутові, учбові, робочі та інші поточні питання).
22. Що б я не робив, урешті-решт повертаюся до роздумів над загальнолюдськими цінностями.
23. Моє життєве призначення полягає в ... (дайте письмову відповідь).

Інтерпретація результатів.

Сприятливими факторами є: внутрішній локус контролю (№ 13), висока усвідомленість ЖП (№ 14), гнучкість – різноспрямованість особистості (№ 18), віра у здійсненність ЖП (№ 19).

Несприятливими факторами є: домінуючий зовнішній локус контролю (№ 15), низька усвідомленість ЖП (№ 16), односпрямованість життєвих орієнтацій (№ 17). Прямим показником наявності процесу реалізації ЖП є дієвість ЖП (№ 20). Визначається вираженість змістових характеристик життєвих орієнтацій досліджуваного й характеристик організації процесу їх здійснення.

■ **КОМПЛЕКСНЕ АНКЕТУВАННЯ**

За блоками запитань з метою уточнення діагностичної інформації щодо сформованості показників кожного компонента соціальної компетентності та ставлення до самостійної навчальної діяльності. Питання анкетування об'єднано в окремі блоки:

I блок: самостійна розробка засобів досягнення навчальних цілей, аналіз перешкод і можливих ускладнень:

- *поміркуйте над засобами досягнення навчальної мети; визначте, заради чого варто докладати зусиль і долати труднощі;*
- *які найближчі та віддалені результати Ви очікуєте отримати;*
- *конкретизуйте змістове наповнення поняття соціальної компетентності;*
- *проаналізуйте прямі та побічні результати самостійної навчальної діяльності з іноземної мови та інших навчальних дисциплін з точки зору розвитку Вашої соціальної компетентності;*
- *поміркуйте й запишіть, які можливі перешкоди й труднощі (об'єктивні й суб'єктивні) можуть завадити розвитку Вашої соціальної компетентності.*

II блок: процесуальні аспекти здійснення самостійної навчальної діяльності:

- *проаналізуйте ефективність методів, які використовуються під час організації та здійснення самостійної навчальної діяльності з іноземної мови;*
- *які форми й методи самостійної навчальної діяльності видаються Вам найбільш оптимальними з точки зору розвитку соціальної компетентності;*
- *установлення результативних взаємовідносин з оточуючими (друзями, різними) сприяє досягненню позитивного результату, чи достатньою мірою ви залучаєте до справи оточуючих, як часто звертаєтесь за допомогою;*

- *наскільки продуктивно й раціонально Ви використовуєте навчальний час, зокрема, той час, який відводиться на здійснення самостійної навчальної діяльності;*
- *поміркуйте й запишіть оптимальний для Вас спосіб (способи) самоконтролю результатів самостійної навчальної діяльності.*

III блок: індивідуально-особистісні аспекти здійснення самостійної навчальної діяльності:

- *які різновиди самостійних робіт, виконаних вами за період навчання у вищому навчальному закладі, мають творчий або дослідницький характер?*
- *якими різновидами творчих робіт бажано урізноманітнити самостійну навчальну діяльність з іноземної мови?*
- *чи можна схарактеризувати Ваш особистісний стан під час виконання самостійних робіт як упевненість, якщо – ні, то чому;*
- *які переваги має парна чи групова самостійна робота над індивідуальною?*

Інформація дає змогу наочно представити особливості сформованості кожного з п'яти компонентів соціальної компетентності студентів. Для визначення продуктивності самостійної навчальної діяльності треба оцінити як повноту, так і якість засвоєних самостійно навчальних елементів конкретної теми, змістового модуля, розділу, дисципліни, тощо.

■ КАРТКА ДЛЯ САМОПЕРЕВІРКИ РІВНЯ ЗАСВОЄННЯ ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІЙНОГО АПАРАТУ БЛОКУ

Головні функції методів та методик діагностики соціальної, соціально-рефлексійної компетентності студентів

Функціональне призначення методів та методик діагностики адаптивної компетентності студентів

Алгоритми формування комплексу методів діагностики соціальної рефлексії:

Емпіричні методи педагогічного дослідження – це...

Теоретичні методи педагогічного дослідження – це...

Метод психолого-педагогічного тестування – це...

Математичні та статистичні методи педагогічного експерименту – це...

Індукція та дедукція – це...

Ранжування – це...

Метод узагальнення незалежних характеристик у визначенні рівня сформованості соціальної компетентності студента полягає в...

Характеристики, що визначають здатність студента до аналітико-рефлексійної діяльності:

За урахування яких принципів розробляється та здійснюється методика діагностики рівня сформованості рефлексійних умінь...

Умови відбору ефективних методів діагностики відповідно до поставлених цілей:

■ **ЗАВДАННЯ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ТА САМОКОНТРОЛЮ РІВНЯ ЗАСВОЄННЯ ЗНАНЬ
З ТЕМАТИЧНОГО БЛОКУ**

1. Чи погоджуєтеся з позицією сучасного білоруського дидакта вищої школи Р. Піонової, щодо сутності та функцій емпіричного педагогічно дослідження?
2. Як визначаєте сутність діагностичних функцій, пов'язаних з соціалізацією особистості школяра, розвитком його як суб'єкта власного життєвого простору?
3. Як обґрунтовуєте позицію, що саме розробленість критеріально-діагностичного апарату дозволяє застосовувати метод наукового доказу, що базується на досконалості аргументації?
4. Чи погоджуєтеся з твердженням, що в основі успішної дослідницько-експериментальної роботи стоїть психолого-педагогічна ерудиція дослідника, його точність і об'єктивність, здатність критично оцінювати результати своїх дослідно-експериментальних пошуків?
5. Які педагогічні умови визначення ефективних методів діагностики і чому у кожному конкретному випадку необхідно формувати їх комплекс?
6. Якими методами діагностики користувалися ви, у якому контексті і чи вважаєте їх ефективними?

■ **СОЦІАЛЬНО-ЗНАЧУЩІ ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ ДЛЯ ДИСКУСІЙНОГО ОБГОВОРЕННЯ**

1. Чому діагностика донині не стала значущим компонентом системи професійної підготовки майбутнього вчителя?
2. Як пояснити той факт, що компетентнісна модель освіти обумовлює необхідність апелювання до дослідницьких методів навчання, дослідження ефективності процесу формування та розвитку блоку компетентностей, визначених у моделі «Випускник»?

3. *Актуалізуйте ситуацію з власного досвіду навчання в школі, виші, де ви використовували діагностичні методики. Чим це було обумовлено? Наскільки вважаєте себе готовим до дослідницької роботи, ефективно використовувати методи дослідження та трактувати їх результати?*
4. *Які найбільші проблеми та складнощі діагностичного етапу дослідження, чим вони обумовлені?*
5. *Змодельуйте комплекс методів діагностики за конкретною самостійно визначеною проблемою, обґрунтуйте ваш підхід, алгоритми мислення у ситуації вибору методів та формування їх комплексу.*
6. *Яка мета діагностичного тренінг-курсу М. Хілі «Хто я?»?*

■ РОЗВ'ЯЖІТЬ СИТУАЦІЇ

Ситуація 1. До телефону довіри зателефонував студент університету та попросив поради, як допомогти другові, який потрапив у біду. Той став залежним від ігрових автоматів, яких з'явилося багато біля їх університету. Друг не один раз давав слово, що не буде грати, але його постійно туди тягне. У нього і боргів вже багато, хоче зупинитись, але без автоматів може витримати лише день, а після знову шукає гроші і біжить грати. Він розуміє, що потрапив у залежність, говорить, що сам справиться, але не виходить. Як допомогти?

Питання-завдання:

- *Змодельуйте можливий комплекс проблем, які могли призвести до такого рівня залежності? Які зовнішні соціально означені причини та внутрішні фактори могли до них призвести і в який спосіб їх можна виявити?*
- *На кого можна гіпотетично покласти провину за проблему і як її можна було виявити на ранніх стадіях? Чи досліджує сучасна школа окреслену проблематику соціального розвитку дитини?*
- *Сформууйте комплекс методів діагностики сутності та рівня залежності студента у контексті описаної ситуації?*
- *Визначте алгоритми пошуку та комплектування методів та методик дослідницької роботи на етапі діагностики.*
- *Чи є у вас асоціації з проблемами залежності у власному життєвому просторі, включаючи близьких, знайомих, друзів? Виділіть один випадок і проведіть порівняльну характеристику із заданою ситуацією, обґрунтуйте зроблені висновки.*

Ситуація 2.

Дівчина 15 років демонструє проблемну поведінку в школі, значні труднощі у стосунках з однолітками і вчителями. Розповіла соціальному працівнику у школі, що її принижують однокласники, в класі вона немає друзів і почуває себе самотньою. Вона сказала про це своїм батькам, але вони порадили не звертати на це увагу. Дівчина у розпачі, не знає як протидіяти просить поради, що їй робити.

Питання-завдання:

- У чому бачите головні причини дезадаптивності школярів, за допомогою яких методик їх можна виявити?
- Чи типовою є ситуація, коли звертання до дорослих з подібної проблеми не призводить до очікуваної допомоги? Чи мають проблеми такого рівня бути предметом дослідження класного керівника, вчителів, батьків?
- Сформуйте комплекс діагностичних методик, які допоможуть зрозуміти, у чому суть проблеми, які причини її обумовлюють, і як на основі отриманої діагностичної інформації можна проектувати перспективи виходу з ситуації, сприяння нівелюванню передумов, що призводять до подібних проблем.
- Чи досліджувати питання формування конструктивних взаємовідносин в групі (безвідносно до рівня та конкретної проблематики)? Проаналізуйте отримані результати.

Список використаних джерел

1. Вербицкий А.А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации / А.А. Вербицкий, Т.А. Платонова. – М.: Просвещение, 1986. – 190 с.
2. Психологія життєвої кризи / відп. ред. Т.М. Титаренко. – Київ: Агропромвидав України, 1998. – 348 с.
3. Столяренко Л.Д. Основы психологии: учеб. пособие / Людмила Дмитриевна Столяренко. – 7-е изд., перераб и доп. – Ростов н/Д.: Феникс, 2003. – 672 с.
4. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / М.М. Фіцула. – К.: Академ-видав, 2006. – 352 с.
5. Черникова Е.Г. Состояние и противоречия социально-профессиональной адаптации молодых педагогов: социологический анализ: автореф. дисс. ... канд. социолог. наук: спец. 22.00.04 – соц. структура, соц. ин-ты и процессы / Е.Г. Черникова; Урал. гос. ун-т им. А.М. Горького. – Екатеринбург, 2008. – 23 с.
6. Опалюк Т.Л. Адаптивна функція навчального процесу інноваційного рівня в умовах професійної підготовки вчителя / Тетяна Леонідівна Опалюк // 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.
7. Опалюк Т.Л. Адаптивна функція навчання: психолого-педагогічні детермінанти розвитку майбутнього вчителя / Тетяна Леонідівна Опалюк // Edukacja, wychowanie, praca socjalna (ukrainsko-polskie reflexie teoretuczne). / red. nauk.: В.А. Zieba, М. Paluch, L. Melnyk. – Rzeszow, 2013. – S. 45–52.
8. Опалюк Т.Л. Адаптивне навчання студентів та його структура / Тетяна Леонідівна Опалюк // Наукові записки Тернопіл. нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2014. – № 2. – С. 57–62.
9. Опалюк Т.Л. Адаптивні процеси в системі навчання студентів професії вчителя / Т.Л. Опалюк, В.І. Бондар // 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.
10. Опалюк Т.Л. Розуміння сутності соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя: методологічний аспект / Т.Л. Опалюк // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. Л.П. Мельник, В.І. Співака. – Вип. XXIX. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2017. – 184 с. С. 114–125.
11. Опалюк Т.Л. Аналіз понятійно-категорійного апарату дослідження проблеми формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя / Т.Л. Опалюк // Гуманітарний вісник ДВНЗ «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

12. Опалюк Т.Л. Активно використовувані форми організації навчальної діяльності у педагогічних університетах у процесі формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя / Т.Л. Опалюк // Інтернаука.– 2017.– № 17(21). С. 56–59.
13. Opalyuk T.L. The genesis of identification and development of the problem of formation of the social competence of the future teacher / T.L. Opalyuk // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology.– 2017.– V. (60), issue 135.– P. 34–38.
14. Абрумова А.Г. Анализ состояний психологического кризиса и их динамика / А.Г. Абрумова // Психол. журн.– 1985.– Т. 15, № 6.– С. 107-115.
15. Агаджанян Н.А. Адаптация и резервы организма / Николай Александрович Агаджанян.– М.: ФиС, 1982.– 176 с.
16. Александровский Ю.А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация / Юрий Александрович Александровский.– М.: Наука, 1976.– 272 с.
17. Алексеєва Т.В. Психологічні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 – загальна психологія, історія психології / Алексеєва Тетяна Валентинівна; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка.– Київ, 2004.– 176 с.
18. Аминев Н.А. Структура динамических показателей интеллектуальной деятельности студентов / Н.А. Аминев, А.Р. Кудашов // Вопросы психологии.– 1990.– № 6.– С. 140-145.
19. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Борис Герасимович Ананьев.– СПб.: Питер, 2001.– 272 с.
20. Андреев А.А. Дидактические основы дистанционного обучения в высших учебных заведениях: дисс. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 – теория и методика обучения / Александр Александрович Андреев; Ин-т общего среднего образования РАО.– М., 1999.– 289 с.
21. Андреева Д.А. О понятии адаптации: исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе / Д.А. Андреева // Человек и общество: учен. записки / под ред. Б.Г. Ананьева и др.– Л.,1973.– Вып. 13.– С. 62-69.
22. Арістова Н.О. Аксиологічний підхід до формування професійної суб'єктності майбутніх філологів / Наталія Олександрівна Арістова // 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.
23. Арістова Н.О. Аналіз сутності феномену «особистість» в сучасній психолого-педагогічній літературі / Наталія Олександрівна Арістова // Молодь і ринок.– 2016.– № 8 (139).– С. 16-21.
24. Арістова Н.О. Дефініція сукупності закономірностей процесу формування професійної суб'єктності майбутніх філологів / Наталія Олександрівна Арістова // Гуманітарний вісник / Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди.– Київ, 2016.– Вип. 37, т. 1 (69): тем. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського простору»: дод. 1.– С. 190-199.

25. Арістова Н. О. Компетентнісний підхід до формування професійної суб'єктності майбутніх філологів / Наталія Олександрівна Арістова // 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.
26. Арістова Н. О. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки майбутніх філологів / Наталія Олександрівна Арістова // Компетентнісно орієнтована парадигма підготовки майбутнього філолога / за заг. ред. О.В. Малихіна. – Київ, 2016. – С. 7-58.
27. Арістова Н. О. Критерії і показники вияву рівнів сформованості професійної суб'єктності майбутніх філологів / Наталія Олександрівна Арістова // Вісник Черкаського ун-ту. – Черкаси, 2016. № 16. – С. 6-11.
28. Арістова Н. О. Науково-теоретичний аналіз поняття «суб'єктність» в сучасній психолого-педагогічній літературі / Наталія Олександрівна Арістова // Молодь і ринок. – 2016. – № 11/12. – С. 90-94.
29. Арістова Н. О. Особистісно-орієнтований підхід у контексті формування професійної суб'єктності майбутніх філологів / Наталія Олександрівна Арістова // 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.
30. Арістова Н. О. Особливості викладання спецкурсу «Сучасна література країни основної іноземної мови» в процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів / Наталія Олександрівна Арістова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія: зб. ст. – Ялта, 2014. – Вип. 44, ч 2. – С. 10-15.
31. Арістова Н. О. Педагогічні умови формування професійної суб'єктності майбутніх філологів / Наталія Олександрівна Арістова // 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. 1. – С. 8-17.
32. Арістова Н. О. Переваги і перспективи впровадження відкритих освітніх електронних ресурсів у процес професійної підготовки майбутніх філологів / Наталія Олександрівна Арістова // 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.
33. Арістова Н. О. Перспективи інноваційної технології «Мовний портфель» у вищій школі / Наталія Олександрівна Арістова // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. – Київ, 2013. – Вип. 192, ч. 1. Серія: Педагогіка. Психологія. Філософія. – С. 25-29.
34. Арістова Н. О. Професійна суб'єктність як психолого-педагогічне явище у науковій літературі / Н. О. Арістова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія: зб. статей. – Ялта, 2014. – Вип. 45, ч. 3. – С. 5-10.

35. Арістова Н. О. Тенденції впровадження інноваційних технологій у вищій школі / Наталія Олександрівна Арістова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія: зб. статей. – Ялта, 2014. – Вип. 42, ч. 4. – С. 5-10.
36. Арістова Н. О. Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих навчальних закладів: монографія / Наталія Олександрівна Арістова. – Київ: Інтерсервіс, 2015. – 240 с.
37. Арістова Н. О. Формування педагогічної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних і соціально-економічних дисциплін / Наталія Олександрівна Арістова // Науковий вісник / Національний університет біоресурсів і природокористування України. – Київ, 2014. – Вип. 199, ч. 2. Серія: Педагогіка. Психологія. Філософія. – С. 10-16.
38. Арістова Н. О. Формування професійної суб'єктності майбутніх філологів: теорія і практика: монографія / Наталія Олександрівна Арістова – Київ: Інтерсервіс, 2017. – 400 с.
39. Ащепков В. Т. Профессиональная адаптация преподавателей высшей школы: проблемы и перспективы / Виталий Тимофеевич Ащепков. – Ростов н/Д.: ИППК РГУ, 1997. – 144 с.
40. Ащепков В. Т. Теоретические основы и прикладные аспекты профессиональной адаптации преподавателей высшей школы: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 – общая педагогика и история педагогики / Виталий Тимофеевич Ащепков; Адыгейский гос. ун-т. – Ростов н/Д., 1998. – 43 с.
41. Бабанский Ю. К. Интенсификация процесса обучения / Юрий Константинович Бабанский. – М.: Знание, 1987. – 80 с.
42. Бабушкин Г. Д. Взаимосвязь профессионального интереса и склонности к педагогической деятельности / Геннадий Дмитриевич Бабушкин // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 62-69.
43. Баевский Р. М. К проблеме оценки степени напряжения регуляторных систем организма / Роман Маркович Баевский // Адаптация и проблемы общей патологии. – Новосибирск, 1974. – С. 88-111.
44. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Георгий Алексеевич Балл // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 92-100.
45. Бандура А. Теория социального научения / Альберт Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
46. Барбіна Є. С. Формування педагогічної майстерності вчителя в системі неперервної педагогічної освіти / Єлизавета Сергіївна Барбіна // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб. наук. пр.: у 2-х ч. / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – Київ 2001. – Ч. 2. – С. 24-28.
47. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Феликс Борисович Березин. – Л.: Наука, 1988. – 270 с.
48. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: [наук.-метод. посіб.] / Іван Дмитрович Бех. – Київ: ІЗМН, 1998. – 204 с.

49. Бибрих М. Р. Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов / М. Р. Бибрих, И. А. Васильев // Вестник МГУ. Сер.14: Психология.– 1987.– № 2.– С. 20-30.
50. Биков В. Ю. Наукове забезпечення дистанційної професійної освіти: проблеми і напрями досліджень / Валерій Юхимович Биков // Професійна освіта: педагогіка і психологія.– Київ; Ченстохове, 2000.– Ч. II.– С. 93-114.
51. Биологический энциклопедический словарь / гл. ред. М. С. Гиляров; редкол.: А. А. Баев, Г. Г. Винберг, Г. А. Заверзин и др.– М.: Сов. энциклопедия, 1989.– 864 с.
52. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін) / упоряд.: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, та ін.– Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003.– 52 с.
53. Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2007: [Электронный ресурс].– М.: Кирилл и Мефодий, 2006.– 3 электрон. опт. диска (3 CD–ROM).
54. Бондар В. І. Дидактика: підруч. для студ. вищ. пед. навч. закладів / Володимир Іванович Бондар.– Київ: Либідь, 2005.– 264 с.
55. Бондар В.І. Традиційна й нова парадигма едукції педагогічних кадрів [Електронний ресурс] / Володимир Іванович Бондар.– Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2011_4_1/statti/Bondar.htm.– Назва з екрана (дата звернення 15.03.2018).
56. Бондар С. П. Гуманізація процесу навчання в школі / С. П. Бондар, Ю. І. Мальований, О. В. Матвієнко та ін.; ред.: С. П. Бондар; АПН України. Ін-т педагогіки.– 2-е вид., доповн.– Київ: Стилос, 2001.– 255 с.– Бібліогр.: 49 назв.
57. Бурлачук Л. Ф. Индивидуально-психологические особенности больных сердечно-сосудистыми заболеваниями в процессе их социальной адаптации / Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова // Психол. журн.– 1992.– Т. 13, № 3.– С. 112-120.
58. Буякас Т. М. О проблемах становления чувства самоидентичности у студентов-психологов / Татьяна Марковна Буякас // Вестник МГУ. Сер. 14: Психология.– 2000.– № 1.– С. 56-62.
59. Василевский Н. Н. Биологическая обратная связь. Некоторые механизмы адаптивной модуляции функций в эксперименте и клинике / Николай Николаевич Василевский // Теоретические основы патологических состояний.– Л., 1980.– С. 128-138.
60. Васянович Г. П. Педагогічна етика: навч.-метод. посіб. / Григорій Петрович Васянович.– Львів: Норма, 2005.– 344 с.
61. Венгер А. Л. Групповая работа со старшеклассниками, направленная на их адаптацию к новым социальным условиям / А. Л. Венгер, Ю. М. Десятникова // Вопросы психологии.– 1995.– № 1.– С. 25-33.
62. Вербицкий А. А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева // Вопросы психологии.– 1997.– № 3.– С. 12-2.
63. Вербицкий А. А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации / А. А. Вербицкий, Т. А. Платонова.– М.: Просвещение, 1986.– 190 с.

64. Видишко Н. В. Трансформація професійної освіти в інформаційному суспільстві / Наталія Васи́лівна Видишко // Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – 2006. – № 16. – С. 203-208.
65. Внукова О. М. Політична культура в структурі діяльності педагогів з професійної підготовки / Ольга Миколаївна Внукова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр.: у 2-х ч. / редкол.: І. А. Зязюн та ін. – Київ; Вінниця, 2002. – Вип. 2, ч. 2. – С. 21-26.
66. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. / Лев Семенович Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 504 с.
67. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. / Лев Семенович Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 5. – 368 с.
68. Галус О. М. Професійна адаптація студентів в умовах ступеневого педагогічного ВНЗ: *[монографія]* / Олександр Мар'янович Галус. – Хмельницький: ХГПА, 2007. – 473 с.
69. Гапонова С. А. Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения / София Александровна Гапонова // Психол. журн. – 1994. – Т. 15, № 43. – С. 131-135.
70. Гладышев В. В. «Всё на свете – только песня на украинском языке...» (размышления о судьбах патриотизма в контексте идеологии тоталитаризма) / Владимир Всеволодович Гладышев // Гуманіт. науки. – 2005. – № 2. – С. 175-178.
71. Голік О. Б. Соціально-педагогічні проблеми адаптації студентів у ВНЗ / Олександр Борисович Голік // Зб. наук. праць Бердян. держ. пед. ун-ту. Серія: Пед. науки. – Бердянськ, 2004. – № 2. – С. 102-110.
72. Головатый Н. Ф. Студент: путь к личности / Николай Федорович Головатый. – М.: МГУ, 1982. – 142 с.
73. Голубева Н. М. Адаптация студентов вуза к профессиональной деятельности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика проф. образования / Н. М. Голубева; Волжск. гос. инж.-пед. академия. – М., 2003. – 20 с.
74. Гончаренко С. У. Гуманізація освіти України / Семен Устимович Гончаренко // Кримські педагогічні читання: матеріали Міжнар. наук. конф. / за ред. С. О. Сисоєвої, О. Г. Романовського. – Харків, 2001. – С. 131-138.
75. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
76. Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М.: Педагогика, 1977. – 136 с.
77. Гура С. О. Організаційно-педагогічні умови адаптації майбутніх інженерів-педагогів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика проф. освіти / С. О. Гура; Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2004. – 20 с.
78. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: *[монографія]* / Роман Степанович Гуревич; за ред. С. У. Гончаренка. – Київ: Вища шк., 1998. – 286 с.

79. Джидарьян И. А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности / Инна Аршавировна Джидарьян. – М.: Педагогика, 1974. – 148 с.
80. Дидактика современной школы / под ред. В. А. Онищука. – Киев: Рад. шк., 1987. – 350 с.
81. Дикая Л. Г. Особенности регуляции функционального состояния оператора в процессе адаптации к особым условиям / Лариса Григорьевна Дикая // Психологические проблемы деятельности в особых условиях. – М., 1985. – С. 63-90.
82. Дичев Т. Г. Проблемы адаптации и здоровье человека (методологические и социальные аспекты) / Т. Г. Дичев, К. Е. Тарасов – М.: Медицина, 1976. – 184 с.
83. Дубровина И. В. Психология: [учеб. пособие] / Ирина Владимировна Дубровина. – М.: Академия, 2001. – 461 с.
84. Егорова Л. Г. Вопросы адаптации молодого преподавателя к учебно-воспитательному процессу технического вуза / Л. Г. Егорова // Совершенствование научно-педагогической работы преподавателя высшей школы. – Казань, 1982. – С. 14-15.
85. Енциклопедія освіти / АПН України; голов. ред. В. Г. Кремень. – Київ: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
86. Ермоленко Н. А. Некоторые вопросы содержания социальной адаптации / Н. А. Ермоленко // Молодые ученые – науке. – Ростов н/Д, 1974. – Вып. 2. – С. 16-20.
87. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: монографія / Галина Василівна Єльнікова. – Київ: ДАККО, 1999. – 303 с.
88. Жалдак М. І. Проблеми інформатизації навчального процесу в школі і в вузі / Мирослав Іванович Жалдак // Сучасна інформаційна технологія в навчальному процесі: зб. наук. пр. – Київ, 1991. – С. 3-16.
89. Завалишина Д. Н. Полисистемный подход к исследованию решения мыслительных задач / Динара Николаевна Завалишина // Психол. журн. – 1995. – Т. 16, № 6. – С. 32-41.
90. Зданевич Л. В. Адаптація студентів педагогічних училищ до нових умов життєдіяльності: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика проф. освіти / Лариса Володимирівна Зданевич; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2003. – 249 с.
91. Зданевич Л. В. Як живеться студентові? / Лариса Володимирівна Зданевич // Гуманіт. науки. – 2005. – № 2. – С. 174-179.
92. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие / Эвальд Фридрихович Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – 244 с.
93. Зеер Э. Ф. Управление профессиональным становлением инженера-педагога / Эвальд Фридрихович Зеер // Управление учебной деятельностью студентов. – Свердловск, 1988. – С. 5-14.
94. Земцова В. И. Управление учебно-профессиональной деятельностью студентов на основе функционально-деятельностного подхода / Валентина Ивановна Земцова. – М.: Спутник, 2008. – 208 А.
95. Зимняя И. А. Педагогическая психология / Ирина Алексеевна Зимняя. – М.: Лотос, 2003. – 384 с.

96. Зинченко В.П. О целях и ценностях образования / Владимир Петрович Зинченко // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 3-16.
97. Зязюн І.А. Педагогічний професіоналізм у контексті професійної свідомості / Іван Андрійович Зязюн // Педагог професійної школи: зб. наук. пр. – Київ, 2001. – Вип. 1. – С. 8-17.
98. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
99. Ильина Т.А. Педагогика: курс лекций / Татьяна Андреевна Ильина. – М.: Просвещение, 1984. – 494 с.
100. Избаш С.С. Проектна діяльність як фактор соціально-професійної адаптації студентів педагогічного університету: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика проф. освіти / Світлана Сергіївна Избаш; Мелітопол. держ. пед. ун-т. – Мелітополь, 2007. – 264 А.
101. Калайков И. Цивилизация и адаптация / Иван Калайков. – М.: Прогресс, 1984. – 239 с.
102. Карпухина А.М. Экспресс-оценка адаптивности подростков в экстремальных условиях / А.М. Карпухина, В.И. Розов. – Киев: НИИП, 1993. – 18 с.
103. Киселев Н.М. Социально-педагогические условия адаптации студентов в педагогическом колледже: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – общая педагогика и история педагогики / Н.М. Киселев; Оренбург. гос. ун-т. – Оренбург, 2000. – 20 с.
104. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса / Леонид Александрович Китаев-Смык. – М.: Наука, 1983. – 368 с.
105. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Евгений Александрович Климов. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 512 с.
106. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности / В.И. Ковалев, А.А. Бодалев. – М.: Наука, 1988. – 192 с.
107. Ковалев Г.А. Активное социально-психологическое обучение как метод коррекции психологических характеристик субъекта общения / Георгий Алексеевич Ковалев. – М.: Наука, 1980. – 259 с.
108. Ковальчук В.И. Результаты экспериментальной работы по развитию педагогического мастерства мастеров производственного обучения ПТУЗ в системе повышения квалификации / В.И. Ковальчук // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2014. – № 2. – С. 44-46.
109. 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. – К.: Тама-Принт, 2009. – 32 с.
110. Ковальчук В.І. Використання Big Data в освітньому процесі сучасного університету / С.М. Ніколаєнко, В.Д. Шинкарук, В.І. Ковальчук, А.Б. Кочарян // Інформаційні технології і засоби навчання. – Київ, 2017. – С. 240-253.
111. Ковальчук В.І. Вплив глобалізаційних процесів на освітню систему / Василь Іванович Ковальчук // Професійний розвиток та управління людськими ресурсами 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.
112. Ковальчук В.І. Ефективний урок: технології, структура, аналіз / Василь Іванович Ковальчук.– Київ: Шкіл. світ, 2011.– 128 с.
 113. Ковальчук В.І. ІКТ-компетентність учителя у нормативно-правовому полі / Василь Іванович Ковальчук // Розвиток ІКТ-компетентності вчителя в системі післядипломної освіти: метод. посіб.– Київ, 2013.– С. 6-11.
 114. Ковальчук В.І. Інноваційні підходи до організації навчального процесу в ПТНЗ: спецкурс для підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів освіти / Василь Іванович Ковальчук.– Київ: Шкіл. світ, 2009.– 136 с.
 115. Ковальчук В.І. Інноваційні підходи до організації навчального процесу / В.І. Ковальчук.– [2-е вид., доп. і перероб.]– Київ: Шкіл. світ, 2011.– 128 с.
 116. Ковальчук В.І. Моделі використання елементів дистанційного навчання в школі / В.І. Ковальчук, І.П. Вороникова // Інформаційні технології і засоби навчання.– Київ, 2017.– С. 58-76.
 117. Ковальчук В.І. Особливості дистанційного навчання в США / В.І. Ковальчук, Л.В. Левчук // Молодий вчений.– 2017.– № 5.– С. 392-395.
 118. Ковальчук В.І. Оцінювання рівнів розвитку загальнопрофесійних компетентностей майбутніх викладачів вищих навчальних закладів / Василь Іванович Ковальчук // Науковий вісник. Серія: Педагогіка, психологія, філософія / Національний університет біоресурсів і природокористування України.– 2017.– № 259.– С. 136-141.
 119. Ковальчук В.І. Підвищення кваліфікації вчителів у Росії, Республіці Казахстан, США й Канаді / Василь Іванович Ковальчук // Порівняльна професійна педагогіка.– 2015.– Вип. 4, т. 5.– С. 132-137.
 120. Ковальчук В.І. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників: європейський досвід / Василь Іванович Ковальчук // Порівняльна професійна педагогіка.– 2015.– Вип. 3, т. 5.– С. 75-81.
 121. Ковальчук В.І. Проблеми управлінського лідерства в професійно-технічній освіті / Василь Іванович Ковальчук // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць. / голов. ред. В. В. Олійник.– Київ, 2009.– Вип. 11, ч. 1.– С. 101-111.
 122. Ковальчук В.І. Прогнозування розвитку системи освіти / Василь Іванович Ковальчук // Науковий вісник. Серія: Педагогіка, психологія, філософія / Національний університет біоресурсів і природокористування України.– Київ, 2016.– С. 112-120.
 123. Ковальчук В.І. Розвиток вищої освіти відповідно до тенденцій і вимог ринку праці / Василь Іванович Ковальчук // Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації: матеріали II Міжнар. наук.-практ. Конф., 25-26 лют. 2016 р.– Київ, 2016.– С. 22-24.
 124. Ковальчук В.І. Розвиток педагогічної майстерності викладача ПТНЗ / Василь Іванович Ковальчук // 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.
 125. Ковальчук В.І. Розвиток педагогічної майстерності педагога вищої школи в умовах змін / Василь Іванович Ковальчук // Матеріали міжнародної науково-практичної

- конференції «Людина, суспільство, держава у філософському дискурсі: історія і сучасність» 18-19 трав. 2017 р.– Київ, 2017.– С. 169-170.
126. Ковальчук В. І. Створення програмно-діагностичного комплексу вивчення рівня розвитку загальнопрофесійних компетентностей викладача вищого навчального закладу / Василь Іванович Ковальчук // Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації: зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф., Київ, 23-24 лютого 2017 р.– Київ, 2017.– С. 221-223.
127. Ковальчук В. І. Створення сприятливого навчального середовища. Тренінги / Василь Іванович Ковальчук; [упор. Л. Галиціна].– Київ: Шкіл. світ, 2011.– 128 с.
128. Ковальчук В. І. Тенденції інноваційного розвитку сучасної школи в Україні / Василь Іванович Ковальчук // Імідж сучасного педагога.– 2015.– № 7.– С. 3-6.
129. Ковальчук В. І. Тенденції розвитку освітньої системи в Україні / Василь Іванович Ковальчук // Economics, science, education: integration and synergy: Materials of international scientific and practical conference, 18-21 January 2016.– Київ, 2016.– С. 79-80.
130. Ковальчук В. І. Теоретичне підґрунтя розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ у системі підвищення кваліфікації / В. І. Ковальчук // Педагогіка формування 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.
131. Ковальчук В. І. Теоретичні і методичні засади розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання професійно-технічних начальних закладів у післядипломній освіті: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04 // Василь Іванович Ковальчук; Класич. приват. ун-т.– Запоріжжя, 2014.– 369 с.
132. Ковальчук В. І. Технологія навчання дорослих на основі особистісно орієнтованого підходу: тренінг / В. І. Ковальчук.– [2-е вид., доп. і перероб.].– Київ: Шкіл. світ, 2011.– 128 с.
133. Ковальчук В. І. Як стати майстерним педагогом: посібник з особистісно-зорієнтованого навчання: навч. посіб. / [В. І. Ковальчук, Л. М. Сергєєва, І. В. Ілько, Г. Г. Русанов]; за ред. Л. І. Даниленко.– Київ: Шкіл. світ, 2007.– 136 с.
134. Ковальчук В. І. Використання компетентнісного підходу при викладанні інформаційних технологій / Ковальчук В. І., Бирка М. Ф. // 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.
135. Ковальчук В., Бирка М. Методичні рекомендації до курсу «Інформаційні технології» у ПТНЗ. Професія – «Кравець», (форма навчання – ТУ) / Василь Ковальчук, Маріан Бирка.– Київ: ТОВ «Майстерня книги»; 2010.– 136 с.
136. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи: [монографія] / Ірина Михайлівна Козловська; за ред. С. У. Гончаренка.– Львів: Світ, 1999.– 302 с.
137. Кокс Т. Стресс / Том Кокс.– М.: Медицина, 1981.– 216 с.

138. Кокун О.М. Загальна та індивідуальна оптимізація адаптаційних можливостей педагогів / Олег Матвійович Кокун // Актуальні проблеми психології / за ред. С.Д. Максименка.– Київ, 2003.– Т. 5: Психофізіологія. Медична психологія. Генетична психологія, ч. 2.– С. 77-89.
139. Кокун О.М. Особливості психофізіологічної адаптації школярів і студентів / Олег Матвійович Кокун // Проблеми безпеки Української нації на порозі 21-го сторіччя: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф.– Київ; Чернівці, 1998.– С. 429-436.
140. Кокун О.М. Фізична культура і спорт як фактор підвищення адаптаційних можливостей студентів / Олег Матвійович Кокун // Вісник Технологічного університету Поділля. Ч. 3. Суспільно-гуманітарні науки.– 2002.– № 5.– С. 47-50.
141. Колызаева Н.Г. Формирование адаптивных характеристик личности у студентов в начальном периоде обучения: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии / Н.Г. Колызаева; ЛГУ.– Л., 1989.– 15 с.
142. Кон И. С. Психология ранней юности / Игорь Семенович Кон.– М.: Просвещение, 1989.– 254 с.
143. Кон И. С. Социология личности / Игорь Семенович Кон.– М.: Политиздат, 1967.– 383 с.
144. Короленко Ц.П. Психофизиология человека в экстремальных условиях / Цезарь Петрович Короленко.– Л.: Медицина, 1978.– 272 с.
145. Корольчук М.С. Адаптація та її значення в системі психофізіологічного забезпечення діяльності / Микола Степанович Корольчук // Вісник. Серія: Пед. науки. Психол. науки: зб. наук. ст. / Київ. міжнар. ун-т.– Київ, 2002.– Вип. 2.– С. 191-211.
146. Костюк Г.С. Избранные психологические труды / Григорий Силович Костюк.– М.: Педагогика, 1998.– 304 с.
147. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силович Костюк.– Київ: Рад. шк., 1989.– 608 с.
148. Котенева А.В. Психическое состояние и эффективность деятельности. Психическая травматизация у студентов / Анна Валентиновна Котенева // Мир психологии.– 1998.– № 2.– С. 50-57.
149. Краткая философская энциклопедия.– М.: Прогресс, 1994.– 576 с.
150. Кремень В.Г. Віддаючи пріоритет освіті і науці / Василь Григорович Кремень // Світло.– 2000.– № 3.– С. 3-5.
151. Крутецкий В.А. Психология: учеб. для уч-ся пед. училищ / Вадим Андреевич Крутецкий.– 2-е изд., перераб. и доп.– М.: Просвещение, 1986.– 336 с.
152. Кряжева И.К. Социально-психологические факторы адаптированности личности: дисс. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 – пед. психология / Кряжева Ирина Константиновна.– М., 1980.– 159 с.
153. Кудин В.А. Пути и опыт реформы высшей технической школы развитых стран Запада / Вячеслав Александрович Кудин // Кримські педагогічні читання: матеріали міжнар. наук. конф., 12-17 верес. 2001 р.– Харків, 2001.– С. 40-50.

154. Кудрявцев Т. В. Влияние характерологических особенностей личности на динамику профессионального самоопределения / Т. В. Кудрявцев, А. В. Сухарев // Вопросы психологии. – 1985. – № 1. – С. 86-93.
155. Кудрявцев Т. В. Психология профессионального обучения и воспитания / Товий Васильевич Кудрявцев. – М.: Изд-во МЭИ, 1986. – 108 с.
156. Кузнецов П. С. Адаптация как функция развития личности / Павел Сергеевич Кузнецов. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1991. – 76 с.
157. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя / Нина Васильевна Кузьмина. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та. 1967. – 183 с.
158. Культурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. – Ростов н/Д.: Феникс, 2003. – 576 с.
159. Кулюткин Ю. Н. Психологический анализ профессионально-педагогической деятельности / Ювеналий Николаевич Кулюткин // О подходах к исследованию структуры профессионально-педагогической деятельности. – Л., 1977. – С. 3-12.
160. Лазарус А. Краткосрочная мультимодальная психотерапия / Арнольд Лазарус; пер. с англ. Г. Самигулина. – СПб.: Речь, 2001. – 255 с. – (Современная психотерапия).
161. Лебедев В. И. Личность в экстремальных условиях / Владимир Иванович Лебедев. – М.: Политиздат, 1989. – 304 с.
162. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Мария Михайловна Левина. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 272 с.
163. Левитов Н. Д. О психологических состояниях человека / Николай Дмитриевич Левитов. – М.: Просвещение, 1964. – 344 с.
164. Левитов Н. Д. Психология труда / Николай Дмитриевич Левитов. – М.: Учпедгиз, 1963. – 340 с.
165. Левківська Г. П. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти: навч. посіб. / Г. П. Левківська, В. Є. Сорочинська, В. С. Штифурак. – Київ: [б. в.], 2001. – 128 с.
166. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
167. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
168. Лещенко М. П. Щастя дитини – єдине дійсне щастя на землі: до проблеми педагогічної майстерності: навч.-метод. посіб.: в 2 ч. / Марія Петрівна Лещенко. – Київ: АСМІ, 2003. – Ч. 1. – 304 с.
169. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів: навчально-методичний посібник / В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Н. П. Басай [та ін.]; за наук. ред. В. Г. Редька – К.: Пед. думка, 2013. – 360 с.
170. Лобанов Н. А. Основной социальный закон развития непрерывного образования / Николай Андреевич Лобанов // Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития: материалы конф. (Санкт-Петербург, 2-3 июня 2006 г.). – СПб., 2006. – С. 144-153.

171. Лопарева Д. В. Социально-профессиональная адаптация студентов к профессиональной деятельности / Диана Вячеславовна Лопарева // Вестник университета / Гос. ун-т управления. – М., 2007. – Вып. 20. – С. 45-52.
172. Лукашевич Н. П. Социология образования: конспект лекций / Н. П. Лукашевич, В. Т. Солодков. – Киев: МАУП, 1997. – 224 с.
173. Лутошкин А. Н. Межличностные отношения в коллективе / Анатолий Николаевич Лутошкин // Эмоциональные потенциалы коллектива. – М., 1988. – С. 32-85.
174. Ляхова І. Використання системного аналізу процесу адаптації студентів-першопкурсників / І. Ляхова, О. Учитель // Рід. шк. – 2001. – № 1. – С. 61-63.
175. Малихін О. Гносеологічне визначення сутності моделі та процесу моделювання / Олександр Малихін // Молодь і ринок. – 2016. – № 9. – С. 26-29.
176. Малихін О. Методологічні аспекти формування соціальної компетентності майбутніх педагогів / О. Малихін, Т. Василюк // Молодь і ринок. – 2016. – № 8. – С. 6-10.
177. Малихін О. В. Академічне консультування в умовах дистанційного навчання / О. В. Малихін // Молодий вчений. – 2015. – № 11(26). – С. 44-48.
178. Малихін О. В. Актуалізація здатності студента до самоосвітньої діяльності як фундаційного компонента процесу формування його самоосвітньої компетентності / О. В. Малихін // Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. пр. – Кам'янець-Подільський, 2015. – Вип. 19, ч. 2. – С. 15-20.
179. Малихін О. В. Аспектний аналіз категорії «пізнавальна самостійність» і «пізнавальна активність» у контексті організації самостійної навчальної діяльності студентів / О. В. Малихін // Рідна школа. – 2011. – № 3. – С. 25-30.
180. Малихін О. В. Дидактичні механізми формування рефлексивної компетентності студентів / О. В. Малихін // Проблеми освіти: зб. наук. пр. – Житомир-Київ, 2015. – Вип. 84. – С. 206-211.
181. Малихін О. В. Звернення до педагогічної спадщини Бориса Грінченка в контексті формування самостійності майбутнього вчителя в навчальній діяльності / О. В. Малихін // «Я йшов туди, де гуркіт праці чути ...» (до 150-річчя від дня народження Бориса Грінченка): матеріали Всеукр. наук.-практич. конференції (VI Грінченківськї читання), (22 січ. 2014 р., м. Київ) / за заг. ред. В. О. Огнев'юка, Л. Л. Хоружої, А. І. Мовчун. – Київ, 2014. – С. 55-61.
182. Малихін О. В. Зміст і сутність самостійної навчальної діяльності студентів: історія і сучасність / О. В. Малихін // Українська мова і література. – 2014. – № 11. – С. 24-28.
183. 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 / О. В. Малихін // Ідеї К. Д. Ушинського в сучасній педагогіці (до 190-річчя від дня народження К. Д. Ушинського): матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 20-21 лют. 2014 р. / М-во освіти і науки України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Благодійна організація «Благодійний фонд ім. К. Д. Ушинського», Благодійний фонд сприяння розвитку освіти ім. Б. Грінченка; [редкол.: В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа, В. І. Ковальчук, О. С. Зубченко]. – Київ, 2014. – С. 145-153.

184. Малихін О. В. Ієрархія компетентностей сучасного педагога / О. В. Малихін // 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.
185. Малихін О. В. Індивідуалізація професійно орієнтованого навчання та самонавчання іноземних мов у вищій педагогічній школі [*Електронний ресурс*] / О. В. Малихін // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України: електрон. наук. фах. вид. / гол. ред. Романишина Л. М. – 2011. – Вип. 1. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadps/2011_1/11movvps.pdf (дата звернення 14.05.2018). – Назва з екрана.
186. Малихін О. В. Інформаційно-навчальне середовище як засіб ефективної організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів / О. В. Малихін // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – Тернопіль, 2010. – № 3 – С. 33-38.
187. Малихін О. В. Історико-педагогічний аналіз розробки аспектних складових організації самостійної навчальної діяльності студентів / О. В. Малихін // 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. – С. 60-65.
188. Малихін О. В. Компетентнісний підхід у навчанні іноземної мови студентів філологічних спеціальностей / О. В. Малихін // Молодий вчений. – 2015. – № 12.1. – С. 462-465.
189. Малихін О. В. Компетентнісний підхід як методологічна основа досліджень із теорії навчання (у вищій школі) / О. В. Малихін // Наукові праці / ЧДУ ім. Петра Могили. – Миколаїв, 2013. – Вип. 203, т. 215: Педагогіка. – С. 7-11.
190. Малихін О. В. Консультація як метод і консультація як форма організації навчання на дослідній основі у вищій школі / О. В. Малихін // Гуманітарний вісник / Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди, Переяслав-Хмельницький, 2015. – Вип. 36, т. IV (64). – С. 310-317.
191. Малихін О. В. Контроль у функціонуванні моделі системи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів / О. В. Малихін // Наукові записки. Серія: Педагогічні та історичні науки: [*зб. наук. ст. / М-во освіти і науки України; НПУ імені М. П. Драгоманова.*] – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. LXXXX (90). – С. 152-161.
192. Малихін О. В. Критерії і рівневі характеристики самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів [*Електронний ресурс*] / О. В. Малихін // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України: електрон. наук. фах. вид. / гол. Романишина Л. М. 2010. Вип. 4. Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadps/2010_4/10movpnz.pdf.
193. Малихін О. В. Методи і засоби організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів / О. В. Малихін // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: [*зб. наук. пр.*] – Київ, 2009. – Вип. 39. – С. 81-86.

194. Малихін О. В. Методика викладання у вищій школі: навч. посіб. / О. В. Малихін, І. Г. Павленко, О. О. Лаврентьєва, Г. І. Матукова. – Кривий Ріг: КДПУ, 2010. – 270 с.
195. Малихін О. В. Методологічні основи визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання (у вищій школі) / О. В. Малихін // Наукові праці [Чорномор. держ. ун-ту імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Серія: Педагогіка. – 2013. – Т. 215, вип. 203. – С. 11-14.
196. Малихін О. В. Організаційно-структурний компонент системи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів / О. В. Малихін // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – Черкаси, 2010. – Вип. 186. – С. 92-98.
197. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект: монографія / Олександр Володимирович Малихін. – Кривий Ріг: Видав. дім, 2009. – 307 с.
198. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи на компетентнісній основі / О. В. Малихін, В. Я. Полякова // 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.
199. Малихін О. В. Організація самостійної роботи студентів у процесі вивчення іноземних мов: історико-дидактичний аспект / О. В. Малихін // Науковий вісник. Серія: Філологічні науки / Національний університет біоресурсів і природокористування України; редкол.: С. М. Ніколаєнко (відп. ред.) та ін. – Київ, 2015. – Вип. 215, ч. 1. – С. 154-159.
200. Малихін О. В. Педагогічне моделювання системи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів / О. В. Малихін // Молодь і ринок. – 2010. – № 11. – С. 21-27.
201. Малихін О. В. Педагогічні ідеї про самовдосконалення особистості: Т. Г. Шевченко, К. Д. Ушинський, Б. Д. Грінченко / О. В. Малихін // Концептуальна парадигма творчості Тараса Шевченка: філософський, лінгвістичний, історичний і мистецтвознавчий контексти: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., Київ, 26-27 берез. 2015 р. / М-во культури України, М-во освіти і науки України, Нац. акад. керів. кадрів культури і мистецтв, Ін-т післядипломної освіти, каф. української та іноземних мов. – Київ, 2015. – С. 173-180.
202. Малихін О. В. Педагогічні умови організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних / О. В. Малихін // Проблеми сучасного підручника: [зб. наук. пр. / за наук. ред. В. М. Мадзігона]. – Київ, 2010. – Вип. № 1 (10). – С. 665-675.
203. Малихін О. В. Психолого-педагогічний аналіз становлення категорії «самостійна навчальна діяльність студентів вищих педагогічних навчальних закладів» / О. В. Малихін // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: [зб. наук. пр.] / за заг. ред. Матвієнко О. В., укл.: Кудіна В. В. – Київ: Вид. центр КНЛУ, 2010. – Вип. 42. – С. 26-31.

204. Малихін О. В. Психолого-педагогічні основи системи самостійних робіт з використанням нових інформаційних технологій / О. В. Малихін // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: *[зб. наук. пр. / за заг. ред. В. І. Євдокимова, О. М. Микитюка]* / Харків. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. – Харків, 2010. – Вип. 33. – С. 81-89.
205. Малихін О. В. Пізнавальна самостійність як показник ефективної організації самостійної навчальної діяльності вищих педагогічних навчальних закладів / О. В. Малихін // 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.
206. Малихін О. В. Принципи організації самостійної освітньої діяльності студентів / О. В. Малихін // 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.
207. Малихін О. В. Психолого-педагогічний аналіз становлення категорії «самоаналіз» / О. В. Малихін // Педагогіка вищої та середньої школи: *[зб. наук. праць]* / під ред. В. К. Буряка. – Кривий Ріг, 2010. – Вип. 30. – С. 18-28.
208. Малихін О. В. Розуміння світоглядного потенціалу предметів гуманітарного циклу в контексті організації профільного навчання: історико-дидактичний аспект / О. В. Малихін // Дидактика: теорія і практика: зб. наук. праць / *[за наук. ред. Г. О. Васьківської]*. – Київ, 2015. – 152 с. – С. 11-15.
209. Малихін О. В. Самореалізація майбутнього вчителя через систему організації самостійної навчальної діяльності як засіб реалізації його акмеологічності / О. В. Малихін // Акмеологія в Україні: теорія і практика: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 17 квіт. 2014 р. / М-во освіти і науки України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка; *[редкол.: В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа та ін.]* – Київ, 2014. – С. 125-135
210. Малихін О. В. Стимулювання колективно-розподільної активності студентів як засіб формування вмінь самостійної навчальної діяльності / О. В. Малихін // 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.
211. Малихін О. В. Сутність феномену «стратегії навчання» у фаховій підготовці студентів філологічних спеціальностей / О. В. Малихін, А. О. Галла // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка / гол. ред. Носко М. О. – Чернігів, 2016. – Вип. 133. – С. 120-124.
212. Малихін О. В. Суть і дидактичні умови формування стилю навчальної діяльності учнів сучасних загальноосвітніх навчальних закладів / О. В. Малихін // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. пр. / *[за заг. ред. В. І. Сипченка]*. – Слов'янськ, 2013. – Вип. LXI. – С. 358-365.
213. Малихін О. В. Теоретико-методологічні засади організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: дис. ... д-ра пед.

- наук: спец. 13.00.09 / Малихін Олександр Володимирович; Криворіз. держ. пед. ун-т.– Кривий Ріг, 2009.– 504 арк.– Бібліогр.: арк. 465-504.
214. Малихін О. В. Теоретичні основи реалізації компетентнісного підходу в організації самостійної освітньої діяльності студентів філологічних спеціальностей: монографія / О. В. Малихін, І. С. Гриценко.– Київ: НУБіП України, 2016.– 489 с.
215. Малихін О. В. Технологія оцінки ефективності системи організації самостійної навчальної діяльності студентів / О. В. Малихін // Теорія і практика організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів: монографія / ред. О. А. Коновала.– Кривий Ріг, 2012.– С. 33-50.
216. Малихін О. В. Технологія формування пізнавальної самостійності студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі навчання іноземної мови / О. В. Малихін // Педагогіка вищої та середньої школи: [зб. наук. пр. / під ред. В. К. Буряка].– Кривий Ріг, 2011.– Вип. 31.–С. 110-121.
217. Малихін О. В. Управління й самоуправління організацією самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів / О. В. Малихін // Молодь і ринок.– 2011.– № 1(72).– С. 33-38.
218. Малихін О. В. Формування загальнокультурної компетентності старшокласників в процесі вивчення гуманітарних дисциплін / О. В. Малихін, І. С. Павленко // Теорія і практика професійного становлення особистості в соціокультурному просторі: монографія / ред. О. О. Лаврентьевої, О. П. Крупського, Є. В. Намлієва.– Дніпропетровськ, 2014.– С. 329-355.
219. Малихін О. В. Формування загальнокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей: монографія / О. В. Малихін, І. С. Гриценко.– Київ: Вид-во ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2015.– 492 с.
220. Малихін О. В. Формування індивідуальних стратегій навчання засобами комп'ютерних технологій як психолого-педагогічна проблема / О. В. Малихін // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. / гол. ред. Носко М. О.– Чернігів, 2016.– Вип. 133.– С. 124-127.
221. Малихін О. В. Формування рефлексивної компетентності студентів в освітньому процесі вищої школи / О. В. Малихін, О. І. Герасимова // Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри: монографія / редкол.: Огнев'юк В. О. та ін.– Київ, 2015.–С. 128-150.
222. Малихін А. В. Реализация принципов гуманизации и гуманитаризации в организации самостоятельной учебной деятельности студентов / А. В. Малихін // Пути повышения качества профессиональной подготовки студентов: материалы Международной научно-практической конференции. Минск, 22-23 апреля 2010 г. / редкол.: О. Л. Жук (отв. ред.) [и др.].– Минск, 2010.– С. 75-78.
223. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / Аэлита Капитоновна Маркова // Педагогіка.– 1995.– № 6.– С. 55-63.
224. Мархель И. И. Педагогические аспекты концепции информатизации образования Украины / Иван Иванович Мархель // Нові інформаційні технології навчання

- в навчальних закладах України: тези доп. I-ї Укр. наук.-метод. конф. – Одеса, 1992. – С. 3-8.
225. Маслов В.І. Теоретичні основи педагогічного менеджменту: навч. посіб. для працівників освіти / Маслов В.І., Драгун В.П., Шаркунова В.В. – Київ: Ін-т підвищ. кваліфікації керівних кадрів освіти, 1996. – 86 с.
226. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психологии / Абрахам Маслоу. – СПб.: Евразия, 1997. – 430 с.
227. Махнач А.В. Зависимость динамики эмоциональной напряженности от индивидуальных свойств личности / А.В. Махнач, Ю.В. Бушов // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 130-133.
228. Медведев В. И. О проблеме адаптации / Всеволод Иванович Медведев // Компоненты адаптационного процесса / под ред. В.И. Медведева. – Л., 1984. – С. 3-16.
229. Медведев Г. П. Адаптация важнейшая проблема педагогики / Г. П. Медведев, Б. П. Рубин, Ю. Г. Колесников // Сов. педагогика. – 1969. – № 3. – С. 64-67.
230. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / Вольф Соломонович Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 258 с.
231. Методика навчання географії материків і океанів: навч.-метод. посіб. для вчителів географії та студ. пед. вищ. навч. закл. / О.М. Топузов [та ін.]. – Київ: Картографія, 2011. – 127 с.: іл. – Бібліогр.: с. 126.
232. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії: навч. посіб. / Галина Михайлівна Мешко. – Київ: Академвидав, 2010. – 200 с.
233. Мещеряков Б. Г. Великий психологічний словник / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зінченко. – Київ: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 672 с.
234. Милославова Н. А. Адаптация как социально-психологическое явление / Н. А. Милославова // Социальная психология и философия. – Л., 1973. – С. 119.
235. Мирошникова В. П. Психологическое здоровье и адаптация студентов / В. П. Мирошникова, Ф. В. Михайлова, Р. В. Роженец // Состояние здоровья и работоспособность студентов вузов. – М., 1974. – С. 151-203.
236. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Лариса Максимовна Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28-38.
237. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал / Лариса Максимовна Митина. – М.: Педагогика, 1994. – 135 с.
238. Молоканов М. В. Влияние личностных особенностей на профессиональный выбор в практической психологии / Михаил Валентинович Молоканов // Психол. журн. – 1998. – Т. 19, № 2. – С. 79-96.
239. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического ВУЗа: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики / А. Г. Мороз; КГПИ. – Киев, 1983. – 50 с.
240. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического ВУЗа: дисс. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики / Алексей Григорьевич Мороз; КГПИ. – Киев, 1983. – 430 с.

241. Москаленко П. Г. Навчання як педагогічна система: навч. посіб. для студ. педвузів, вчителів і керівників шкіл / П. Г. Москаленко. – Тернопіль: ТДПШ, 1995. – 144 с.
242. Муравов И. В. Возможности организма человека / Игорь Викторович Муравов. – М.: Знание, 1988. – 89 с.
243. Натаров В. И. Адаптивность и ее развитие у студентов в процессе совмещенной научно-производственной деятельности: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии / В. И. Натаров; ЛГУ. – Л., 1988. – 16 с.
244. Натаров В. И. Индивидуально-психологические особенности у студентов-заочников и успешность их обучения / В. И. Натаров, А. С. Соловьев // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 52-55.
245. Низамов Р. А. О формах и методах приобщения студентов-первокурсников к учебе в вузе / Равиль Авзалович Низамов // Вопросы вузовской педагогики и психологии. – Казань, 1973. – С. 46-49.
246. Нимаев Б. Б. Адаптация будущих учителей технологии и предпринимательства к профессионально-педагогической деятельности в современных условиях: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики / Б. Б. Нимаев; Бурят. гос. ун-т. – Улан-Удэ, 2007. – 20 с.
247. Ничкало Н. Проблеми підготовки педагогів для сучасної професійної школи у системі неперервної освіти / Н. Ничкало // Педагог професійної школи: зб. наук. пр. / [редкол.: Н. Г. Ничкало (голова), І. А. Зязюн, О. І. Щербак та ін.; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти]. – Київ, 2001. – Вип. 1. – С. 17-31.
248. Ничкало Н. Г. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: [монографія / Н. Г. Ничкало, С. У. Гончаренко, В. О. Радкевич]; за ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький: ТУП, 2002. – 334 с. Із змісту: Передмова – С. 3-9; Стандарти професійної освіти: сучасні підходи. – С. 20-38.
249. Ничкало Н. Г. Концепція професійної освіти України і завдання майстра виробничого навчання / Н. Г. Ничкало, В. О. Зайчук // Педагогічна книга майстра виробничого навчання: навч.-метод. посіб. для прац. проф. навч.-вихов. закл., студ. пед. ін-тів та слух. закл. післядиплом. освіти / [Н. Г. Ничкало, В. О. Зайчук, Н. М. Розенберг та ін.]. – Київ, 1992. – С. 6-14.
250. Ничкало Н. Г. Наукові дослідження на початку ХХІ століття: погляд у майбутнє / Н. Г. Ничкало // Проблеми і перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр.: [у 4 ч.] / Нац. техн. ун-т „Харк. політехн. ін-т”, АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти; за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО та О. Г. РОМАНОВСЬКОГО. – Харків, 2002. – Ч. 3: Розвиток творчого потенціалу гуманітарно-технічної еліти: Другі Кримські читання. – С. 35-44.
251. Ничкало Н. Г. Наукові школи: проблеми і перспективи розвитку / Н. Г. Ничкало // Проблеми і перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр.: [у 4 ч.] / Нац. техн. ун-т „Харк. політехн. ін-т”, АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти; за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО та О. Г. РОМАНОВСЬКОГО. – Харків, 2002. – Ч. 1. – С. 32-44.

252. Ничкало Н. Г. Наше завдання – сприяти науковому потенціалу профтехосвіти: Відділенню педагогіки і психології проф.-техн. освіти АПН п'ять років / Н. Г. Ничкало // Освіта України. – 2002. – 29 січ. (№ 9). – С. 4: фотогр.
253. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта – тенденція світова / Н. Г. Ничкало // 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.
254. Ничкало Н. Г. Неперервній професійній освіті – педагогічні кадри нової генерації [Електронний ресурс] / Н. Г. Ничкало. – Режим доступу: <http://refdb.ru/look/3629508.html> (дата звернення 14.01.2018). – Назва з екрана.
255. Ничкало Н. Г. Педагогічні і психологічні дослідження в Україні: проблеми і перспективні напрями / Н. Г. Ничкало // 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.
256. Ничкало Н. Г. Підготовка педагогів професійного навчання: міжнародний контекст та українські перспективи / Н. Г. Ничкало // Педагог професійної школи: зб. наук. пр. / АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти, Київ. проф.-пед. коледж ім. А. Макаренка; [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.
257. Ничкало Н. Г. Проблеми підготовки виробничого персоналу у ХХІ столітті: концептуальний аспект / Н. Г. Ничкало // 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.
258. Ничкало Н. Г. Проблеми підготовки педагогів для сучасної професійної школи у системі неперервної освіти / Н. Г. Ничкало // Педагог професійної школи: зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти, Київ. проф.-пед. коледж ім. А. Макаренка; [редкол.: Н. Г. Ничкало (голова), І. А. Зязюн, О. І. Щербак та ін.]. – Київ, 2001. – Вип. 1. – С. 17-31.
259. Ничкало Н. Г. Проблеми професійної освіти в проекті Національної доктрини / Н. Г. Ничкало // Освіта України. – 2001. – 25 верес. (№ 43). – С. 5.
260. Ничкало Н. Г. Проблеми професійно-технічної освіти в проекті Національної доктрини / Н. Г. Ничкало // Програма підтримки вироблення стратегії реформування освіти: аналітичні дослідження: бюлетень. – 2001. – № 3. – С. 36-42.
261. Ничкало Н. Г. Проблеми профтехосвіти у діяльності АПН України / Н. Г. Ничкало // Проф.-техн. освіта. – 2002. – № 4. – С. 6-9.
262. Ничкало Н. Г. Прогностичні дослідження освітніх технологій професійної підготовки майбутніх фахівців / Н. Г. Ничкало // 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.
263. Ничкало Н. Г. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз: [монографія] / Н. В. Абашкіна, О. І. Авксентьева, Т. М. Десятов, Н. Г. Ничкало

- та ін.];* АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти.– 2-ге вид.– Київ; Черкаси: Вибір, 2002.– 390 с.– Бібліогр.: с. 389-390 (26 назв). Із змісту: розд. 2: Неперервна професійна освіта як світова тенденція.– С. 46-68; Розд. 6: Використання зарубіжного досвіду професійної освіти в Україні.– С. 362-373.
264. Ничкало Н. Г. Професійна освіта і навчання у контексті сучасного ринку праці / Н. Г. Ничкало // Нові технології навчання: зб. наук. пр.– Київ; Вінниця, 2007.– № 48 (спецвип.).– С. 12-17.
 265. Ничкало Н. Г. Професійна освіта нової доби: післямова / Н. Г. Ничкало // Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: [монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик та ін.]; за ред. С. О. Сисоєвої.– Київ, 2001.– С. 476-484.
 266. Ничкало Н. Г. Профессиональное образование в Украине / МОН Украины, Нац. наблюдат. центр Украины; [Н. Г. Ничкало, О. И. Щербак, В. В. Томашенко и др.].– Киев: Европейский Фонд Образования, 2002.– 40 с.
 267. Ничкало Н. Профессиональное образование и обучение в Украине / Н. Ничкало, О. Щербак, В. Томашенко, Н. Беризко.– Киев: Европ. фонд образования, 2002.– 40 с.
 268. Ничкало Н. Г. Українські концепції професійної освіти: тенденції і перспективи / Н. Г. Ничкало // 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.
 269. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов.– Мн.: Изд-во В. М. Скакун, 1998.– 896 с.
 270. Новиков Д. В. Формирование у будущего учителя готовности к профессиональной адаптации в условиях региональной системы образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики / Д. В. Новиков; Тул. гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого.– Тула, 2003.– 20 с.
 271. Оборина Д. В. Об особенностях ментальности будущих педагогов и психологов / Д. В. Оборина // Вестник МГУ. Серия 14: Психология.– 1994.– № 2.– С. 41-49.
 272. Олефір В. О. Вплив особистісних особливостей студентів на їх адаптацію до навчання в вузі / Валерій Олександрович Олефір // Актуальні проблеми психології навчання.– Харків, 1995.– С. 214-217.
 273. Оллпорт Г. Личность в психологии / Гордон Оллпорт.– М.: КСП+; СПб.: Ювента, 1982.– 235 с.
 274. Ольшанский В. Б. Практическая психология для учителя / Вадим Борисович Ольшанский.– М.: Онега, 1994.– 268 с.
 275. Опалюк Т. Л. Адаптаційна функція процесу навчання першокурсника в умовах ВНЗ / Тетяна Леонідівна Опалюк // 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.
 276. Опалюк Т. Л. Адаптивна функція навчального процесу інноваційного рівня в умовах професійної підготовки вчителя / Тетяна Леонідівна Опалюк // 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.
277. Опалюк Т.Л. Адаптивна функція навчання: психолого-педагогічні детермінанти розвитку майбутнього вчителя / Тетяна Леонідівна Опалюк // Edukacja, wychowanie, praca socjalna (ukrainsko-polskie reflexie teoretyczne). / red. nauk.: В. А. Zieba, М. Paluch, L. Melnyk.– Rzeszow, 2013.– С. 45-52.
278. Опалюк Т.Л. Адаптивне навчання студентів та його структура / Тетяна Леонідівна Опалюк // Наукові записки Тернопіл. нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка.– 2014.– № 2.– С. 57-62.
279. Опалюк Т.Л. Адаптивні процеси в системі навчання студентів професії вчителя / Т.Л. Опалюк, В.І. Бондар // 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.
280. Опалюк Т.Л. Актуальність дослідження проблеми формування компетентності соціальної рефлексії майбутніх учителів / Тетяна Леонідівна Опалюк // 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.
281. Опалюк Т.Л. Варіативність підходів до визначення понять «соціальна компетентність» і «рефлексивна компетентність» у науковій літературі / Тетяна Леонідівна Опалюк // 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.
282. Опалюк Т.Л. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя / Тетяна Леонідівна Опалюк // Становлення і розвиток педагогіки: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Івано-Франківськ, 23-24 груд. 2016 р.).– Херсон, 2016.– С. 166-168.
283. Опалюк Т.Л. Методологія дослідження проблеми формування компетентності соціальної рефлексії майбутніх учителів / Тетяна Леонідівна Опалюк // Матеріали II міжнародної науково-практичної конференції «Соціальні трансформації у кризовий період».– Вінниця, 2017.– С. 116-119.
284. Опалюк Т.Л. Обґрунтування доцільності дослідження проблеми формування компетентності соціальної рефлексії майбутніх учителів / Тетяна Леонідівна Опалюк // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки.– 2016.– № 16.–С. 83-89.
285. Опалюк Т.Л. Основні положення методології дослідження проблеми формування компетентності соціальної рефлексії майбутніх учителів / Тетяна Леонідівна Опалюк // Молодий вчений.– 2017.– № 1.– С. 485-489.
286. Опалюк Т.Л. Особливості дослідження адаптаційної функції процесу навчання у професійній підготовці вчителя / Т.Л. Опалюк, О.М. Опалюк // 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.

287. Опалюк Т.Л. Особливості компетентнісно-орієнтованої парадигми організації навчального процесу / Тетяна Леонідівна Опалюк // 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.
288. Опалюк Т.Л. Педагогічні умови формування в старшокласників орієнтації на досягнення життєвого успіху / Т.Л. Опалюк, О.М. Опалюк // 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.
289. Опалюк Т.Л. Підготовка майбутнього педагога до виконання адаптаційної функції в умовах шкільної дезадаптації / Тетяна Леонідівна Опалюк // 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.
290. Опалюк Т.Л. Реалізація компетентнісно-орієнтованої парадигми організації освітнього процесу у вищому педагогічному навчальному закладі / Т.Л. Опалюк // Молодь і ринок. – 2016. – № 11-12. – С. 51-57.
291. Опалюк Т.Л. Розуміння понять «рефлексія», «рефлексійна позиція», «рефлексійні вміння», «рефлексійна компетентність»: порівняльно-аналітичний огляд / Тетяна Леонідівна Опалюк // 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.
292. Опалюк Т.Л. Розуміння сутності соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя: методологічний аспект / Тетяна Леонідівна Опалюк // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна / за ред. Л. П. Мельник, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський, 2017. – Вип. XXIX. – С. 114-125.
293. Опалюк Т.Л. Структурно-функціональна модель реалізації адаптивної функції обучения студентів / Татьяна Леонидовна Опалюк // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по материалам XX междунар. заоч. науч.-практ. конф. – М., 2013. – № 11(20), ч. II. – С. 47-52.
294. Опалюк Т.Л. Теоретичний аналіз становлення і розвитку проблеми формування соціальної рефлексії майбутніх учителів / Т.Л. Опалюк // Педагогіка і психологія сьогодення: теорія та практика: зб. наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (20-21 січ. 2017 р., м. Одеса). – Одеса, 2017. – С. 73-76.
295. Опалюк Т.Л. Теоретичні основи професійної підготовки вчителя в умовах університету / Тетяна Леонідівна Опалюк // Педагогіка і психологія: методика та проблеми практичного застосування: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Запоріжжя, 16-17 груд. 2016 р. – Запоріжжя, 2016. – С. 47-50.
296. Опалюк Т.Л. Фізіологічні і психологічні аспекти адаптації дитини до школи / Тетяна Леонідівна Опалюк // 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, 2011.– Вип. 11.– С. 568-575.
297. Опалюк Т.Л. Умови підвищення ефективності реалізації адаптивної функції навчання студентів професії вчителя / Тетяна Леонідівна Опалюк // Наук. часоп. НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання: зб. наук. пр. / за наук. ред. В. І. Бондаря.– Київ, 2014.– Вип. 24 – С. 158-162.
298. Педагогика: учебник / Л. П. Крившенко и др.; под ред. Л. П. Крившенко.– М.: Проспект, 2004.– 428 с.
299. Петльована Л.Л. Педагогічні основи професійної адаптації студентів-економістів засобами новітніх інформаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика проф. освіти / Л.Л. Петльована; Нац. академія Держ. прикордон. служби України ім. Богдана Хмельницького.– Хмельницький, 2008.– 20 А.
300. Петренко В. В. Наступність форм навчання в ЗОШ і вищому закладі освіти, як засіб дидактичної адаптації студентів: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.09 – теорія навчання / Вікторія Віталіївна Петренко; Волин. держ. ун-т ім. Лесі Українки.– Луцьк, 2006.– 212 с.
301. Петрова Н. Компьютерное образование: неблагоприятный прогноз? / Н. Петрова // Hard'n'Soft.– 1996.– № 7.– С. 90-92.
302. Петровский А. В. Быть личностью / Артур Владимирович Петровский.– М.: Педагогика, 1990.– 112 с.
303. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект): дисс. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики / Валерия Семеновна Пикельная; Криворож. пед. ин-т.– Кривой Рог, 1993.– 374 с.
304. Пилипенко Н. Мотиваційні механізми професійної адаптації / Наталія Пилипенко // Психологія і сусп.во.– 2009.– № 2.– С. 78-83.
305. Плотнікова О. Б. Дидактична адаптація студентів першого курсу вищого педагогічного закладу (на матеріалі вивчення іноземної мови): дис. ...канд пед. наук: спец. 13.00.09 – теорія навчання / Олена Борисівна Плотнікова; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова.– Київ, 2001.– 152 с.
306. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Иван Павлович Подласый.– М.: ВЛАДОС – ПРЕСС, 2003.– 368 с.
307. Полякова Г. А. Адаптивне управління навчальним процесом в умовах загальноосвітнього комплексу: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Ганна Анатоліївна Полякова; ЦППО АПН України.– Київ, 2003.– 187 с.
308. Посібник для підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання та проведення державної підсумкової атестації з географії в 11-х класах загальноосвітніх навчальних закладів / О. М. Топузов [та ін.].– Київ: Картографія, 2011.– 128 с.: рис., табл.– (Географія).

309. Почупайло О. В. Інформаційні вміння – складова навчальної культури учня / О. В. Почупайло // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 95-102.
310. Про вищу освіту: Закон України від 17 січ. 2002 р. № 2984-III // Законодавство України про освіту: зб. законів. – Київ, 2002. – С. 112-155.
311. Про концепцію державної системи професійної орієнтації населення: постанова Кабінету Міністрів України від 17 верес. 2008 р. № 842 // Офіц. вісн. України. – 2008. – № 72. – С. 24-26.
312. Проблемне навчання географії: посібник / В. П. Корнеєв [та ін.]; заг. ред. В. П. Корнеєв. – Харків: Основа, 2008. – 96 с. – Бібліогр.: с. 91-92. – (Бібліотека журналу «Географія»; вип.7(55)) (Вивчаємо сучасні технології навчання).
313. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз: [монографія / Н. В. Абашкіна, О. І. Авксентьєва, Т. М. Десятов, Н. Г. Ничкало та ін.]; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – 2-ге вид. – Київ; Черкаси: Вибір, 2002. – 390 с. – Бібліогр.: с. 389-390
314. Профессиональная и социально-психологическая адаптация студентов и молодых специалистов: обзорная информация / сост. В. И. Брудный; НИИ проблем высш. шк. Отдел науч. информации. – М., 1976. – 44 с.
315. Профессиональное образование в Украине / МОН Украины, Нац. наблюдат. центр Украины; [Н. Г. Ничкало, О. И. Щербак, В. В. Томашенко и др.]. – Киев: Европейский Фонд Образования, 2002. – 40 с.
316. Профессиональное образование и обучение в Украине / Н. Ничкало, О. Щербак, В. Томашенко, Н. Беризко. – Киев: Европ. фонд образования, 2002. – 40 с.
317. Психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
318. Психологический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://azps.ru> (дата обращения 16.11.17). – Заголовок с экрана.
319. Психологічна енциклопедія / авт. – упоряд. О. М. Степанов. – Київ: Академвидав, 2006. – 424 с.
320. Психологія життєвої кризи / відп. ред. Т. М. Титаренко. – Київ: Агропромвидав України, 1998. – 348 с.
321. Психологія особистості: словник-довідник / за ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – Київ: Рута, 2001. – 320 с. – Бібліогр.: с. 263-293.
322. Психологія особистості та міжособистісних стосунків (діагностичний практикум) / О. В. Скрипченко, М. В. Левченко, І. С. Булах та ін. – Київ: УДПУ ім. М. П. Драгоманова, 1994. – 71 с.
323. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / авт.-сост. В. А. Мижериков; под ред. П. И. Пидкасистого. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 544 с.
324. Радугин А. А. Педагогика: учеб пособие для высш. учеб. заведений / Алексей Алексеевич Радугин. – М.: Центр, 2002. – 272 с.

325. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / Даниил Яковлевич Райгородский. – Самара: Издат. дом «Бахрах-М», 2001. – 672 с.
326. Ращенко Г.О. Виховання здорового покоління як соціально-педагогічна проблема / Г.О. Ращенко // Педагогічні новації столичної освіти: теорія і практика: наук.-метод. щоріч. – Київ, 2002. – Вип. 2. – С. 68-80.
327. Реан А.А. Психологический анализ уровня удовлетворенности избранной профессией / Артур Александрович Реан // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 83-87.
328. Редько В. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика: монографія / Валерій Редько. – Київ: Генеза, 2012. – 224 с.
329. Редько В. Стратегічні напрями розвитку сучасної іншомовної освіти / В. Редько // Іноземні мови в сучасній школі. – 2012. – № 4. – С. 28-34.
330. Редько В.Г. Аналіз і оцінювання шкільних підручників з іноземних мов / В.Г. Редько // Науковий часопис. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Київ, 2007. – Вип. 6. – С. 36-42.
331. Редько В.Г. Дидактичний потенціал підручників з іноземних мов сприятиме оволодінню учнями досвідом самостійної діяльності: результати моніторингу / В.Г. Редько // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр. [ред. кол.; наук. ред. О.М. Топузов]. – Київ, 2013. – Вип. 13. – С. 382-391.
332. Редько В.Г. Дидактичний та методичний підходи до побудови змісту уроків-параграфів шкільних підручників з іноземних мов: методологія та досвід підручничотворення / В.Г. Редько // Рід. шк. – 2014. – № 8/9. – С. 20-31.
333. Редько В.Г. Дидактичні та методичні вимоги до навчальних матеріалів і текстів для шкільних підручників з іноземних мов / В.Г. Редько // Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки / [за заг. ред. Є.І. Коваленко]. – Ніжин, 2009. – № 3. – С. 10-13.
334. Редько В.Г. Компетентнісно-діяльнісна парадигма навчання іншомовного спілкування – виклики сьогодення / В.Г. Редько // Компетентнісно-діяльнісні технології навчання іноземної та рідної мови у середній і вищій школі: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. – Чернігів, 2014. – С. 5-11.
335. Редько В.Г. Компетентнісно-діяльнісна технологія визначення змісту навчання іноземних мов / В.Г. Редько // Рід. шк. – № 4/5. – 2013. – С. 41-52.
336. Редько В.Г. Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика: монографія / В.Г. Редько. – Київ: Пед. думка, 2017. – 626 с.
337. Редько В.Г. Концепція змісту навчання іноземних мов у старшій школі / В.Г. Редько // Рід. шк. – 2013. – № 8/9. – С. 50-53.
338. Редько В.Г. Концепція навчання іноземних мов, реалізована у підручниках з іспанської мови для початкової школи / В.Г. Редько // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр. – К, 2006. – С. 294-301.

339. Редько В.Г. Концепція навчання іноземної мови учнів початкової школи / В.Г. Редько // Наукові записки: Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2006. – Вип. 2. – С. 54-57.
340. Редько В.Г. Культурологічне спрямування змісту шкільних підручників з іспанської мови / В.Г. Редько // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2008 р. – Київ, 2009. – С. 205-206.
341. Редько В.Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи: наук.-метод. посіб. / В.Г. Редько. – Київ: Генеза, 2006. – 136 с.
342. Редько В.Г. Об'єкти та критерії оцінювання шкільних підручників з іноземної мови / В.Г. Редько // Рід. шк. – 2007. – № 7/8. – С. 5-9.
343. Редько В.Г. Особливості конструювання змісту рівневого навчання іноземних мов у старшій профільній школі в Україні / В.Г. Редько, О.С. Пасічник // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр. / [ред. кол.; наук. ред. О.М. Топузов]. – Київ, 2012. – С. 649-662.
344. Редько В.Г. Підручник як модель системи навчання (особливості навчання іноземної мови учнів основної школи крізь призму вітчизняного підручникотворення) / В.Г. Редько // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – № 2. – С. 50.
345. Редько В.Г. Позатекстові матеріали сучасного шкільного підручника з іноземної мови / В.Г. Редько // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр. – Київ, 2009. – Вип. 9. – С. 498-507.
346. Редько В.Г. Принципи добору мовного, мовленнєвого, ілюстративного та інформаційного матеріалу до змісту шкільних підручників з іноземних мов / В.Г. Редько // 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.
347. Редько В.Г. Проектувальна діяльність автора шкільного підручника з іноземної мови / В.Г. Редько // Рід. шк. – 2009. – № 11. – С. 26-32.
348. Редько В.Г. Професійна майстерність учителя іноземної мови у раціональному використанні підручника як умова ефективності навчального процесу / В.Г. Редько // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр. – Київ, 2002. – Вип. 3. – С. 193-197.
349. Редько В.Г. Самостійна навчальна діяльність учнів у процесі оволодіння іноземною мовою: теорія і практика / В.Г. Редько. // 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.
350. Редько В.Г. Ситуативне спрямування змісту навчання іншомовного спілкування, реалізованого у шкільних підручниках з іноземної мови / В.Г. Редько // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр. – Київ, 2008. – Вип. 8. – С. 362-375.
351. Редько В.Г. Сучасний шкільний підручник іноземної мови у контексті процесу оновлення змісту освіти / В.Г. Редько // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр. – Київ, 2002. – Вип. 3. – С. 74-78.

352. Редько В. Г. Фактори впливу на функціонування сучасної системи навчання іноземних мов у загальноосвітньому навчальному закладі / В. Г. Редько // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 3/4. – С. 43-50.
353. Редько В. Г. Функції навчальних матеріалів у змісті сучасних шкільних підручників з іноземних мов / В. Г. Редько // Зміст і технології шкільної освіти. – Київ, 2005. – Ч. I. – С. 66-67.
354. Редько В. Г. Шкільний підручник з іноземної мови як засіб становлення досвіду самостійної діяльності школярів / В. Г. Редько // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Я. Франка. – Житомир, 2013. – С. 17-23.
355. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности / Хельмут Ремшмидт. – М.: Мир, 1994. – 319 с.
356. Рибалка В. В. Визначення поняття психологічної культури особистості у міждисциплінарному контексті / Валентин Васильович Рибалка // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр.: у 2-х ч. – Київ; Вінниця, 2004. – Ч. 1. – С. 94-101.
357. Рівкінд Ф. М. Сходинки до інформатики / Фаїна Михайлівна Рівкінд // Почат. шк. – 2002. – № 11. – С. 52-53.
358. Розвиток ІКТ-компетентності вчителя в системі післядипломної освіти: метод. посіб. / заг. ред. В. І. Ковальчука, Л. О. Базиль; Л. О. Базиль; Н. І. Боринець, І. Б. Гордашник [та ін.]. – Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. – 54 с.
359. Розов В. І. Психологічний аналіз адаптивності в екстремальних умовах: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.04 – мед. психологія / В. І. Розов; Ін-т психології АПН України. – К., 1993. – 17 с.
360. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн; сост. авт. коммент. и послесл.: А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская. – СПб.: Питер, 1998. – 688 с.
361. Рудик О. Б. Інформатизація і мета освіти / Олександр Борисович Рудик // Сучасний стан і перспективи шкільних курсів математики та інформатики у зв'язку з реформуванням у галузі освіти: тези доп. Всеукр. наук.-практ. конф. – Дрогобич, 2000. – С. 144.
362. Салатинян С. А. Подвижность ВНД и процесс адаптации первокурсников / С. А. Салатинян, Р. Н. Чагарян // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студента. – Ереван, 1973. – С. 29-31.
363. Сантросян К. О. Адаптация первокурсника и сила нервной системы / К. О. Сантросян, М. О. Марикян // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студента. – Ереван, 1973. – С. 26-29.
364. Сарджевеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Нодар Ильич Сарджевеладзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1989. – 204 с.
365. Секун В. И. Индивидуально-психологические особенности и взаимоотношения студентов / Виталий Иванович Секун. – Мн.: Вышейш. шк., 1976. – 186 с.

366. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме: пер. с англ. / Ганс Селье. – М.: МЕД-ГИЗ, 1960. – 254 с.
367. Селье Г. Стресс без дистресса / Ганс Селье. – М.: Прогресс, 1982. – 128 с.
368. Семиченко В. А. Психологічна структура педагогічної діяльності: навч. посіб.: у 2 ч. / В. А. Семиченко, В. С. Заслуженюк. – Київ: Видав.-поліграф. центр «Київ. ун-т», 2001. – Ч. I. – 217 с.
369. Семиченко В. Проблеми і пріоритети професійної підготовки [*Електронний ресурс*] / Валентина Семиченко. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2007_01/semychenko.pdf (дата звернення 16.11.17). – Назва з екрана.
370. Сидорчук Н. Г. Теоретико-методологічні основи дослідження підготовки майбутнього учителя до самоосвітньої діяльності / Нінель Герандівна Сидорчук // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб. наук. пр. – Київ, 2001. – Ч. 2. – С. 149-151.
371. Сидтикова Д. Ш. К вопросу об уровне подготовленности старшеклассников к учебе в вузе / Д. Ш. Ситдикова // Вопросы вузовской педагогики и психологии. – Казань, 1973. – С. 14-19.
372. Сисоєва С. О. Особистісно орієнтовані педагогічні технології: метод проектів / Світлана Олександрівна Сисоєва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – Вип. 1(5). – С. 73-80.
373. Сисоєва С. О. Творчий розвиток особистості в процесі неперервної професійної освіти / Світлана Олександрівна Сисоєва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб. наук. пр. – Київ, 2001. – Ч. 1. – С. 45-53.
374. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / Виталий Александрович Слостенин. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.
375. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе его профессиональной подготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики / Виталий Александрович Слостенин. – М., 1977. – 29 с.
376. Словарь по социальной педагогике / авт.-сост. Л. Мардахаев. – М.: Академия, 2002. – 368 с.
377. Собкин В. С. Возрастание особенности ориентации в социально-профессиональной сфере / В. С. Собкин, А. М. Грачева, А. А. Нистратов // Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С. 23-31.
378. Собчик Л. Н. Введение в психологию индивидуальности: теория и практика психодиагностики / Людмила Николаевна Собчик. – М.: Ин-т прикл. психологии, 1998. – 512 с.
379. Соколова И. М. Методы исследования адаптации студентов / Ирина Михайловна Соколова. – Харьков: ХМУ, 2001. – 276 с.
380. Соколова І. М. Дослідження системи відношень студентів як показника психологічної адаптації до навчання у вузі / Ірина Михайлівна Соколова // Проблеми

- загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Київ, 2000. – Т. II, ч. 6. – С. 305-308.
381. Солодухова О. Г. Психологія становлення особистості молодого вчителя в процесі професійної адаптації: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: спец. 19.00.07 – пед. та вікова психологія / О. Г. Солодухова; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Київ, 1998. – 34 с.
382. Солодухова О. Г. Становлення особистості вчителя у процесі професійної адаптації / Ольга Георгіївна Солодухова. – Донецьк: Лебідь, 1996. – 175 с.
383. Сорочан В. В. Психология профессиональной деятельности: [конспект лекц.] / Вера Валентиновна Сорочан. – М.: МИЭМП, 2005. – 70 с.
384. Социальная психология личности / отв. ред. М. И. Бобнева, Е. В. Шорохова. – М.: Наука, 1979. – 344 с.
385. Стасюк В. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі “Школа – вищий заклад освіти”: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія та методика проф. освіти / В. Д. Стасюк; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – 45А0, 2003. 20 А.
386. Столин В. В. Самосознание личности / Владимир Викторович Столин. – М.: МГУ, 1983. – 284 с.
387. Столяренко Л. Д. Основы психологии: учеб. пособие / Людмила Дмитриевна Столяренко. – 7-е изд., перераб и доп. – Ростов н/Д.: Феникс, 2003. – 672 с.
388. Стрельников В. Ю. Педагогічні основи забезпечення особистісного і професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання: у 2-х кн. / Віктор Юрійович Стрельников. – Полтава: РВВ ПУСКУ, 2002. – Кн. 2. – 230 с.
389. Сучасний тлумачний словник української мови: 100000 слів / за заг. ред. В. В. Дубічинського. – Харків: ВД “Школа”, 2008. – 1008 с.
390. Тамаркіна О. Л. Дидактичні умови самостійності студентів вищого навчального закладу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.09 – теорія навчання / О. Л. Тамаркіна; Криворіз. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2010. – 20 с.
391. Тарасенко Г. С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти: монографія / Галина Сергіївна Тарасенко. – Черкаси: Вертикаль; вид. ПП Кандич С. Г., 2006. – 308 с.
392. Татенко В. А. Субъект психической активности: природа, функции развития / Виталий Александрович Татенко // Психология субъективной активности личности. – Киев, 1993. – С. 91-93.
393. Творогова Н. Д. Новый подход к типологии студенческого социума / Надежда Дмитриевна Творогова // Психологическая служба вуза: принципы, опыт работы. – М., 1993. – С. 170-177.
394. Титаренко І. О. Підвищення інформаційної компетентності викладачів навчальних закладів / І. О. Титаренко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2007. – Вип. 1/2. – С. 118-124.

395. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Тетяна Михайлівна Титаренко. – Київ: Либідь, 2003. – 376 с.
396. Топузов О. Інтелектуальний розвиток учнів у проблемному навчанні / О. Топузов // Рідна шк. – 2006. – № 11. – С. 6-8. – Бібліогр.: 13 назв.
397. Топузов О. Педагогічна прогностика: теоретико-методична основа прогнозування розвитку педагогічних наук і педагогічної практики / О. Топузов // Рід. шк. – 2014. – № 7. – С. 32-37. – Бібліогр.: 4 назви.
398. Топузов О. Проблема ситуація в теорії проблемного навчання / О. Топузов // Шлях освіти. – 2007. – № 1. – С. 12-16.
399. Топузов О. Розвиток пізнавально-проблемних, самостійних процесів у технології навчання географії / О. Топузов // Рід. шк. – 2008. – № 6. – С. 39-40. – Бібліогр.: 3 назви.
400. Топузов О. Сутність, положення та поняття проблемного навчання географії / О. Топузов // Рід. шк. – 2007. – № 3. – С. 6-9. – Бібліогр.: 13 назв.
401. Топузов О. Теоретико-методичні засади особистісно-орієнтованого навчання предметів природничого циклу / О. Топузов // Рід. шк. – 2012. – № 1/2. – С. 13-17. – Бібліогр.: 14 назв.
402. Топузов О.М. Забезпечення якості загальної середньої освіти: на шляху до європейських стандартів / О.М. Топузов // Укр. пед. журн. – 2015. – № 1. – С. 16-27.
403. Топузов О.М. Загальна методика навчання географії: підручник / О.М. Топузов, В.М. Самойленко, Л.П. Вішнікіна. – Київ: Картографія, 2012. – 511 с.: рис., табл. – Бібліогр.: с. 484-507.
404. Топузов О.М. Зміна ролі вчителя в навчальному середовищі – одне з основних завдань сучасної методики навчання географії [Електронний ресурс] / О.М. Топузов, О.Ф. Надтока // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2015. – Вип. 45. – С. 191-197.
405. Топузов О.М. Компетентнісний підхід в умовах оновленого навчання географії в загальноосвітній школі / О.М. Топузов, Л.П. Вішнікіна // 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
406. Топузов О.М. Корируючі факультативи в основній школі: автореф. дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Топузов Олег Михайлович; Акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки. – Київ, 1994. – 24 с.
407. Топузов О.М. Методичні основи проблемного навчання географії в загальноосвітніх навчальних закладах: автореф. дис... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 / Топузов Олег Михайлович; Ін-т педагогіки АПН України. – Київ, 2008. – 39 с.
408. Топузов О.М. Методичні основи проблемного навчання географії в загальноосвітніх навчальних закладах: дис... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 / Топузов Олег Михайлович; Ін-т педагогіки АПН України. – Київ, 2008. – 509 арк.: рис. – Бібліогр.: арк. 467-509.
409. Топузов О.М. Проблемне навчання географії в школі: теорія і практика / О.М. Топузов; АПН України, Ін-т педагогіки. – Київ: Фенікс, 2007. – 304 с. – Бібліогр.: с. 270-303.

410. Топузов О.М. Проблемність як основа наукового і навчального пізнання / О.М. Топузов // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка.– 2008.– Вип. 42.– С. 12-15.– Бібліогр.: 6 назв.
411. Топузов О.М. Розвиток технології проблемного навчання як засобу саморозвитку особистості в навчально-виховному процесі / О.М. Топузов // Педагогіка вищ. та серед. шк.: зб. наук. пр.– Київ, 2010.– Вип. 29.– С. 18-25.– Бібліогр.: 10 назв.
412. Топузов О.М. Становлення компетентісно зорієнтованої географічної освіти / О.М. Топузов, Л.П. Вішнікіна // Проблеми сучасного підручника.– Київ, 2017.– Вип. 19.– С. 57-68.
413. Топузов О.М. Урахування впливу когнітивних процесів у компетентісному навчанні географії / О.М. Топузов, Л.П. Вішнікіна // Проблеми сучасного підручника.– Київ, 2018.– Вип. 20.– С. 485-495.
414. Федоришин Б.О. Психологічні аспекти профорієнтації учнів / Борис Олексійович Федоришин.– Київ: Знання, 1976.– 47 с.
415. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов.– М.: Сов. энциклопедия, 1983.– 840 с.
416. Фонарев А.Р. Формы становления личности в процессе ее профессионализации / Александр Ратмирович Фонарев // Вопросы психологии.– 1988.– № 2.– С. 88-93.
417. Фролова О.П. Психологический тренинг как средство адаптации студентов к обучению в вузе / О.П. Фролова, М.Г. Юркова // Вопросы профориентации, адаптации и профессиональной подготовки / под ред. В.Г. Асева.– Иркутск, 1994.– С. 55-64.
418. Хатунцева С.М. Педагогічні умови адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія та методика проф. навчання / Світлана Миколаївна Хатунцева; Харків. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди.– Харків, 2004.– 204 с.
419. Хомич Л.О. Методологічні основи формування творчої особистості вчителя / Лідія Олексіївна Хомич // Актуальні проблеми формування творчої особистості вчителя початкових класів: зб. матеріалів другої Всеукр. наук.– практ. конф.– Вінниця, 2001.– С. 20-23.
420. Хоружий С.М. Психологічне консультування / Сергій Миколайович Хоружий.– Київ: КНЛУ, 2002.– 57 с.
421. Чайка В.Г. Особенности социально-психологической адаптации студентов к обучению в вузе / В.Г. Чайка // Инновации в образовании.– 2002.– № 2.– С. 35-41.
422. Чарухилова С.М. Психогенетический подход к профотбору (на примере профессии монтажниц в приборостроении) / С.М. Чарухилова, К.Б. Булаева, В.А. Вавилов // Психол. журн.– 1995.– Т. 16, № 5.– С. 24-31.
423. Черникова Е.Г. Состояние и противоречия социально-профессиональной адаптации молодых педагогов: социологический анализ: автореф. дисс. ... канд. социолог. наук: спец. 22.00.04 – соц. структура, соц. ин-ты и процессы / Е.Г. Черникова; Урал. гос. ун-т им. А.М. Горького.– Екатеринбург, 2008.– 23 с.

424. Чирков В. И. Связи между здоровьем студентов и их жизненными стремлениями, восприятием родителей и учителей / В. И. Чирков, Э. Л. Дилси // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 48-57.
425. Шадриков В. Д. Проблема системогенеза в профессиональной деятельности / Владимир Дмитриевич Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 185 с.
426. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник / Віктор Борисович Шапар. – Київ: Прапор, 2004. – 640 с.
427. Шестизуб О. С. Особистісно-орієнтована підготовка вчителя початкових класів як чинник професійної компетентності / О. С. Шестизуб // Актуальні проблеми формування творчої особистості вчителя початкових класів: матеріали третьої Всеукр. наук. – практ. конф. – Вінниця, 2005. – С. 72-75.
428. Шик М. П. Адаптація студентів педагогічного коледжу до професійної діяльності в процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія та методика проф. освіти / Михайло Петрович Шик; Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси, 2010. – 253 с.
429. Штарке К. Студенты. Становление личности / Курт Штарке. – М.: Прогресс, 1982. – 134 с.
430. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / Ирина Сергеевна Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 110 с.
431. Якиманская И. С. Требование к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников / Ирина Сергеевна Якиманская // Вопросы психологии. – 1994. – № 2. – С. 64-76.
432. Яковлева Н. М. Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности / Надежда Максимовна Яковлева. – Челябинск: ЧГПИ, 1991. – 128 с.
433. Якунин В. А. Педагогическая психология / Валерий Александрович Якунин. – СПб.: Полиус, 1998. – 639 с.
434. Aristova N. O. Istota i perspektywy stosowania podejścia akmeologicznego w procesie kształtowania podmiotowości zawodowej przyszłych filologów / N. O. Aristova // ScienceRise: Pedagogical Education. – 2016. – Vol. 8 (4). – P. 47-52.
435. Aristova N. O. Participatory-interactive approach as a methodological basis of formation of future philologists' professional subjectness / N. O. Aristova // Гуманітарний вісник: зб. наук. пр. / Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди – Переяслав-Хмельницький, 2015. – С. 7-14.
436. Aristova N. O. The role of university in the process of formation of professional subjectivity of future philologists / N. O. Aristova // Гуманітарний вісник / Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. – Київ, 2015. – Вип. 35, т. VII (58): тем. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору», дод. 1. – С. 6-12.
437. Aristova N. O. The structure of higher education in Denmark / N. O. Aristova // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія: зб. ст. – Ялта, 2014. – Вип. 44, ч. 3. – С. 5-9.

438. Aubert H. Physiologie der Netzhaut / Hermann Aubert [*Esther von Krosigk (Hrsg.)*]. – Saarbrücken: Vdm Verlag Dr. Müller, 2007. – 412 p.
439. Chemers M. M. Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment / M. M. Chemers, L. Hu, B. F. Garcia // *Journal of Educational Psychology*. – 2001. – Vol. 93, № 1. – P. 55-64.
440. DeLeon P. H. What will the 21st century bring? An emphasis on quality care / P. H. DeLeon, K. S. Brown, D. L. Kupchella // *International Journal of Stress Management*. – 2003. – Vol. 10, № 1. – P. 5-15.
441. Delor P. De la medecine sociale / P. Delor. – Paris, 1966. – 216 p.
442. Evensen D. H. A qualitative study of six medical students in a problem-based curriculum: Toward a situated model of self-regulation / D. H. Evensen, J. D. Salisbury-Glennon, J. Glenn // *Journal of Educational Psychology*. – 2001. – Vol. 93, № 4. – P. 659-676.
443. Kovalchuk V. E-coaching, E-mentoring for lifelong professional development of teachers within the system of post-graduate pedagogical education / V. Kovalchuk, I. Vorotnykova. // *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*. – 2017. – C. 214-227. (<http://tojde.anadolu.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1481-published.pdf>) (Scopus)
444. Kovalchuk V. Teaching staff advanced training in Russia, the Republic Kazakhstan, the USA and Canada / Vasyl Kovalchuk. // *Comparative Professional Pedagogy*. – 2015. – Volume 5, Issue 4. – P. 16-21.
445. Kovalchuk V. Teaching staff advanced training: European experience / Vasyl Kovalchuk // *Comparative Professional Pedagogy*. – 2015. – Volume 5, Issue 3. – P. 25-31.
446. Kovalchuk V. I. The system of development of students' creative potential in the conditions of comprehensive school // *Perspectives of research and development: Collection of scientific articles*. – SAUL Publishing Ltd., Dublin, Ireland, 2017. – P. 137-142.
447. Markel K. S. Job characteristics, work-school conflict, and school outcomes among adolescents: Testing a structural model / K. S. Markel, M. R. Frone // *Journal of Applied Psychology*. – 1998. – Vol. 83, № 2. – P. 277-287.
448. Opaliuk T. L. Theoretical-methodological principles of a professional training of a teacher in conditions of university education / Opaliuk Tetiana Leonidivna // *The Seventh International conference on development of education and psychological science in Eurasia. Proceedings of the Conference (December 14, 2016)* / «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. – Vienna, 2016. – P. 4-10.
449. Parker S. Adaptation / S. Parker. – Chicago: Heinemann Library, 2001. – 32 p.
450. Pevrly S. T. College adults are not good at self-regulation: A study on the relationship of self-regulation, note taking, and test taking / S. T. Pevrly, K. E. Brobst, M. Gracham, R. Shaw // *Journal of Educational Psychology*. – 2003. – Vol. 95, № 2. – P. 335-346.

НАВЧАЛЬНЕ ВИДАННЯ

ТОПУЗОВ Олег Михайлович
МАЛИХІН Олександр Володимирович
ОПАЛЮК Тетяна Леонідівна

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ:
*розвиток професійно-педагогічної
адаптивності та соціальної рефлексії
майбутнього вчителя*

Навчальний посібник

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України

Редактор – С. В. Бартош

Верстка – Є. В. Перепелиця

Обкладинка – Л. П. Лук'яненко

Підписано до друку 08.10.2018р. Формат 70x100 1/16.

Друк офсет. Папір офсет.

Умов.-друк. арк. 23,72. Обл.-вид. арк. 18,98. Наклад 300 пр.

Видавництво «Педагогічна думка»

04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-а, корп. 2

Тел./факс 0 44 481 38 82, 0 44 481 38 85

book-xl@ukr.net

4813585@ukr.net

*Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру
видавців, виготовників, розповсюджувачів видавничої продукції*

Серія ДК № 3563 від 28.08.2009