

Національна академія педагогічних наук України
Інститут педагогіки

Т. Л. Опалюк

**ФОРМУВАННЯ
СОЦІАЛЬНО-РЕФЛЕКСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ:
методичні рекомендації**

*(для викладачів і студентів
педагогічних закладів вищої освіти)*

Кам'янець-Подільський
«Аксіома»
2019

**УДК 378.011.3-051:159.955.4(081)
О-60**

*Рекомендовано Вченою радою
Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 15 від 29 листопада 2018 р.)*

Рецензенти:

Малихін О. В. – доктор педагогічних наук, професор, за-
відувач кафедри романо-германських мов і перекладу
НУБіП України;

Дубініна О. В. – кандидат педагогічних наук, доцент ка-
федри управління проектами та загальнофахових дис-
циплін навчально-наукового інституту менеджменту та
психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти».

Опалюк Т. Л.

О-60 Формування соціально-рефлексійної компетентнос-
ті особистості : методичні рекомендації (для викладачів і студентів педагогічних закладів вищої освіти) /
Т. Л. Опалюк. – Кам'янець-Подільський : Аксіома,
2019. – 136 с.

Методичні рекомендації присвячені одній з актуальних проблем, пов'язаних із забезпеченням розвитку здатності особистості до соціальної рефлексії у процесі професійної підготовки. Методичні рекомендації сформовані в такий спосіб, щоб, обґрунтувавши теоретичний та практичний аспекти проблеми, визначити підхід до діагностики рівня сформованості соціальної рефлексії студента, забезпечуючи подальшу ціле-спрямовану роботу над її розвитком. Представлені матеріали є цінними як для викладачів, налаштованих на посилення компетентнісного підходу в організації навчальної діяльності студентів, так і для студентів у процесі їх професійного само-розвитку.

УДК 378.011.3-051:159.955.4(081)

© Т. Л. Опалюк, 2019

ЗМІСТ

ВСТУП	5
I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ РЕФЛЕКСІЇ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	10
1.1. Соціальна, рефлексійна, соціально-рефлексійна компетентності у структурі професійної підготовки майбутнього вчителя	10
1.2. Особливості розвитку соціально-рефлексійної компетентності студентів педагогічних закладів вищої освіти.....	14
1.3. Загальні алгоритми та підходи до розвитку соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя як функціонального вияву соціальної рефлексії.....	25
II. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОПТИМІЗАЦІЇ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-РЕФЛЕКСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ЇХ ПРОФЕСІЙНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ	36
2.1. Умови розвитку соціальної компетентності майбутніх педагогів	36
2.2. Забезпечення підвищення ефективності процесу формування соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя як результат створення соціально орієнтованого освітнього простору.....	44
2.3. Методичні основи діагностики рівня сформованості соціально-рефлексійної компетентності студентів	65
III. ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-РЕФЛЕКСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	78
3.1. Форми та методи інтенсифікації розвитку соціальної рефлексії майбутнього вчителя у навчальній діяльності студентів	78

3.2. Методичне забезпечення формування соціальної рефлексії студента у процесі вивчення навчального курсу «Методика соціально-виховної роботи»	92
3.3. Алгоритми вивчення навчального курсу «Соціальні мережі», орієнтованого на розвиток соціально-рефлексійної компетентності майбутнього педагога	101
ВИСНОВКИ	127
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	130

ВСТУП

Актуальність проблеми методичного забезпечення розвитку соціальної рефлексії майбутнього вчителя зумовлена сучасними тенденціями модернізації професійної освіти, замовленням на фахівця нового типу: компетентного, динамічного, здатного до самоосвіти впродовж життя, до діяльності в умовах, які постійно змінюються, а також здатного до ефективної соціалізації, само актуалізації у власному життєвому просторі.

«За експертними прогнозами, у 2020 році найбільш затребуваними на ринку праці будуть вміння навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі» [13].

Уже сьогодні студент повинен налаштовувати себе на інноваційну модель освітньої діяльності, поетапно переходячи з традиційної інформаційно-репродуктивної на особистісно орієнтовану, компетентнісну, відповідно до якої студент є суб'єктом професійного становлення, який зацікавлений у забезпеченні власної конкурентоспроможності на ринку праці. Особистісна орієнтованість також визначається здатністю програмувати та відслідковувати ефективність процесу професійної підготовки у комплексі всіх складових на рефлексійній основі, з-поміж яких соціальна компетентність, у її контексті соціальна рефлексія набувають особливого значення.

Як зазначається у концепції «Нова українська школа» «Метою повної загальної середньої освіти є різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності» [13].

Вказана теза свідчить про посилення професійних функцій учителя, пов'язаних з особистісним розвитком школяра, реалізацією його життєтворчого потенціалу, соціальною

адаптацією, постійним розвитком його соціально-рефлексійної компетентності. А це означає, що і професійна підготовка майбутнього вчителя має бути адекватна отриманому від школи «замовленню» на фахівця відповідного типу.

Виходячи з того, що в системі професійно-педагогічної освіти все ще домінує інформаційно-репродуктивна модель навчально-виховної діяльності, особливості якої полягають в тому, що вона не є сприятливою для само розвивальних процесів усіх типів та рівнів, важливими є випереджувальні дії усіх учасників освітнього процесу, у тому числі і студентів. Розвиваючи у собі позицію суб'єкта формування власної професійної компетентності, студент може цілеспрямовано та ефективно працювати над удосконаленням компетентностей, які він визначає як пріоритетні, орієнтуючись на модель успішного випускника, успішного вчителя в перспективі.

Зважаючи на те, що знаннева система освіти мало опікується проблемами соціальної адаптації, соціальної самореалізації особистості школяра, як і проблемами його соціального саморозвитку, в системі професійної освіти вчителя практично не закладені позиції, які стосуються його підготовки до реалізації означених функцій. Окрім того, важливим є розуміння того факту, що головною умовою успішного розвитку соціальної компетентності школяра є необхідний рівень сформованості власної соціальної компетентності, оскільки не можна надавати методичну допомогу у розвитку будь-якої особистісної якості іншому, якщо сам нею не володієш (можна хіба що надавати про неї відповідну інформацію).

У такій ситуації студент може зайняти три позиції:

1) Ігнорування інноваційних процесів, оскільки вони є не є суттю системи, більшою мірою декларуються як бажані, а тому здатність до соціальної рефлексії не є обов'язковою: вона не контролюється і не оцінюється на різних етапах професійного навчання (хіба що під час практики в школі її несформованість неодмінно позначиться на ефективності педагогічного процесу);

2) Очікування змін, відповідно до яких система модернізації професійної підготовки стане максимально адекватна

системі модернізації професійної діяльності вчителя школи і студенту буде запропонована модель, відповідно до якої все буде враховано і чітко запрограмовано. У будь-якому випадку тут прослідковується пасивна, об'єктна позиція студента в системі його професійного становлення.

3) Випередження реальних змін в системі професійної освіти, реагуючи на визначені тенденції та прогресивні моделі формування конкурентоздатного спеціаліста, головною передумовою яких є власна активність студента, його позиція як суб'єкта професійного розвитку (саморозвитку).

Немає необхідності доводити, що успішний, мобільний, активний, конкурентоспроможний фахівець – це, насамперед, успішний, мобільний, активний, конкурентоспроможний студент, оскільки саме у процесі професійного становлення закладається особистісна позиція суб'єкта діяльності, а значить і здатність до саморозвитку та самореалізації в перспективі безвідносно до конкретної сфери.

Як стверджує академік В.Бондар, зона європейської вищої освіти будується на ряді принципів, зокрема, на розумінні освіти як засобу розвитку особистості й навчання протягом усього життя. Отож, середня школа повинна закласти основи, а вища – сформувані вміння самостійно пізнавати світ, оволодівати механізмами розв'язування проблем за законами автодидактики, опановувати комплексними вміннями і навичками, передбаченими освітньо-кваліфікаційними характеристиками фахівців. Безумовно, перетворити фахові знання в десятки виділених в ОКХ і ОПП вмінь різних видів в умовах традиційно організованого навчального процесу навіть за принципами проблемності, законами учіння (научіння), автодидактики, неможливо.

Отож, важливо, щоб студент, орієнтуючись на школу завтрашнього дня, сформулював для себе стратегічну мету підготувати себе до неї, використовуючи реалії та можливості сьогоденної вищої школи, системи професійно-педагогічної освіти. Немає необхідності доводити, що йдеться про додаткові резерви самоосвітньої діяльності, яка має цінність не лише з точки зору формування додаткових компетентнос-

тей, а і здатності до саморозвитку, самоосвітньої діяльності впродовж життя.

Окрім того, вказані установки дають можливість студентам дещо по-іншому ставитись до навчального процесу у закладі педагогічної освіти, реалізуючи принципи елективності, диференціації, індивідуалізації навчального процесу, забезпечуючи «перевід» отриманих знань у компетентності, які дозволяють ефективно діяти у професійно означених ситуаціях.

Методичні рекомендації з розвитку соціальної рефлексії майбутніх педагогів підготовлено з тим, щоб студент, працюючи над саморозвитком соціальної рефлексії як професійно та життєво важливої якості, міг більш повно сформуванати уявлення про сутність процесу, забезпечити розумінням механізмів та інших іманентних його характеристик, визначаючи можливості ефективного методичного забезпечення процесу – аж до діагностики його ефективності.

Логіка структурної організації методичних рекомендацій полягала у формуванні для студента блоків матеріалів, які: сприяють розумінню сутності концептуально-теоретичних, змістово-методичних та практико-технологічних основ розвитку соціально-рефлексійної компетентності майбутнього педагога, поетапно переводячи розуміння процесу на площину його методичного забезпечення, а далі – практичної реалізації.

У такий спосіб пропонується змістово-технологічний супровід саморозвитку соціальної рефлексії студента у процесі його професійного становлення, використовуючи можливості навчальних дисциплін гуманітарного циклу, а також потенціал самостійної роботи.

Методичні рекомендації такою самою мірою розраховані і на викладачів гуманітарних дисциплін, які мають найвищий потенціал орієнтованості на розвиток соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя. Отож, теоретико-методичні основи та практичні рекомендації стосуються всіх навчальних дисциплін, оскільки соціальна рефлексія є мета предметною компетентністю і потребує

об'єднання позицій різних викладачів, спрямовуючи їх у відповідний вектор розвитку.

Також більш детально пропонується варіант реалізації розробленого методичного забезпечення і на прикладі конкретних навчальних дисциплін «Методика соціально-виховної роботи» та «Соціальні мережі», які входять до навчального плану підготовки фахівців за спеціальністю «соціальний педагог».

Отож, методичні рекомендації сформовані як комплекс інформаційних матеріалів, які можуть бути використані як студентами, так і викладачами за умови їх адаптації до конкретних освітніх цілей, умов та програм освітньої діяльності, надаючи їм особистісні смисли та особистісно орієнтовані підходи до практичної реалізації.

Особливістю авторського підходу до розвитку/саморозвитку соціально-рефлексійної компетентності є намагання нівелювати предметоцентричний підхід в системі професійної підготовки педагога, відповідно, інформаційно-репродуктивний метод вивчення навчального матеріалу, посилити особистісну орієнтованість процесу, спрямованість на формування професійних компетентностей серед яких чільне місце займають соціально-рефлексійні.

I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ РЕФЛЕКСІЇ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

1.1. Соціальна, рефлексійна, соціально- рефлексійна компетентності у структурі професійної підготовки майбутнього вчителя

Актуальність проблеми формування соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя обумовлюється тим, що ця особистісна характеристика класифікується як одна з провідних у системі розбудови компетентнісної освіти, інноваційного 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 та багатовекторний, він може реалізуватися виключно на рефлексивно-аналітичній основі і максимально враховувати рівень сформованості та характеристики освітнього простору, починаючи від макрорівня, завершуючи освітнім простором кожного конкретного суб'єкта освітньої діяльності.

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

Недооцінка значення соціокультурного компоненту в системі підготовки вчителя, формування його навиків соціальної рефлексії 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 навчальної дисципліни для реалізації життєтворчої функції навчання, створення умов для формування соціальної компетентності школяра, його здатності не лише орієнтуватися, а і реалізувати себе в соціумі, зайняти свою активну громадянську позицію, стати частиною інтелектуально-духовної еліти країни.

Досить виразно трактує проблеми вузькопрофільного спеціаліста Ортега-і-Гассет, вказуючи на та, що його «не можна назвати освіченим, оскільки він є абсолютним невігласом в усьому, що не входить до його профілю; але він і не абсолютний невіглас, адже все-таки він є «людиною науки» і досконально 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 досягають апогею саме в цих вузькопрофільно кваліфікованих людях» [26].

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

1. Соціальні і громадянські компетентності. Усі форми поведінки, які потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадському житті, на роботі. Уміння працювати з

іншими на результат, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів.

2. 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.

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

4. 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 і держави.

Усі вони інтегрально формують модель випускника школи з активною соціальною, громадянською позицією, соціально-рефлексійною компетентністю, який би міг не лише системно аналізувати та адекватно оцінювати соціально-політичні процеси, що відбуваються в державі, а й стати реальним суб'єктом їх творення, реалізуючи власний потенціал саморозвитку у зазначеному аспекті.

Закономірно, що сприяти формуванню соціальної, громадянської компетентності школяра може лише той педагог, що сам володіє високим рівнем сформованості означених компетентностей.

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, вміння аналізувати соціальне середовище (макро, мікро), визначаючи логіку адаптації до нього на основі «Я-концепції» (зі збереженням власної самоідентифікації), брати активну участь у громадському житті, вміти працювати в команді, конструктивно взаємодіяти

з іншими суб'єктами соціального середовища, продуктивно розв'язувати різного роду конфлікти, досягати компромісів.

Процеси формування соціальної, соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя мають супроводжуватися забезпеченням його загальнокультурної грамотності, що проявляється 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 і здоров'я людини, важливості участі кожного у природозберігаючій діяльності. Йдеться про екологічну грамотність студента, здатність формувати власний здоровий спосіб життя, пропагувати його базові постулати.

Майбутній педагог повинен бути готовим формувати свій соціальний статус, само актуалізуючи себе, реалізуючи потенційні можливості щодо оптимізації власної стратегії та програми життєтворчості.

Диференціюють також 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 в структурі його життєвого, соціально-професійного просторів обумовлює позитивні тенденції щодо процесів само ідентифікації, а відтак і самореалізації особистості.

Не викликає сумнівів той факт, що соціальна, соціально-рефлексійна компетентність формується лише на індивідуальній основі, актуалізуючи базові позиції «Я-концепції», фіксовані у ній ключові цінності. Тобто суб'єктом формування соціальної, соціально-рефлексійної компетентностей може виступати лише сам студент і ефективність процесу буде безпосередньо залежати від того, наскільки він розуміє сутність процесу, його головні теоретико-методичні засади, а також наскільки спроможний об'єктивно діагностувати в собі рівень проявів його характеристик, які безпосередньо та

опосередковано вказують на рівень сформованості якостей, пов'язаних з інтегральною – соціальною компетентністю.

Таким чином, в контексті заданої проблематики, необхідно розглядати суб'єктний підхід до формування (розвитку) власних особистісних характеристик та здатність до рефлексії (в тому числі соціальної), як бінарну систему, кожен з елементів якої є рівноцінно важливим та невід'ємним. Іншими словами, неможливо досягнути суб'єктності у процесах особистісного (а відтак і професійного) формування без рефлексійних навиків. Водночас, неможливо набути рефлексійної компетентності без застосування суб'єктного підходу. З огляду на це, виникає проблема першочерговості – з освоєння якого з елементів вказаної системи краще розпочати особистісний та професійний розвиток. Очевидно, що досягнення суб'єктної позиції в тому чи іншому процесі – це завдання більш складне, ніж освоєння навиків елементарної рефлексії, тому на початковому рівні розпочинати варто саме з цього. Якщо ж говорити про вищий рівень функціонування даної системи, якому відповідає поняття високої соціально-рефлексійної компетентності (сам термін компетентність передбачає суб'єктність позиції), то тут обидва елементи повинні бути вже максимально актуалізованими та створювати ефект синергії. Такого рівня можна досягнути лише за рахунок засвоєння теоретико-методологічної бази з даної проблематики та перманентного використання набутих знань на практиці.

1.2. Особливості розвитку соціально-рефлексійної компетентності студентів педагогічних закладів вищої освіти

Перехід на компетентнісну модель професійної освіти зумовлює необхідність з'ясування проблеми формування у студента суб'єктної позиції у процесі власного особистісно-професійного розвитку та здатності до соціальної рефлексії як системи, що функціонує та розвивається за принципами

компетентнісного, особистісно орієнтованого, метапредметного, діяльнісного, практико орієнтованого підходів, максимально враховуючи актуальну ситуацію комплікативності та суперечливості перехідного періоду (надто, коли йдеться про кардинальну зміну освітньої парадигми).

Також слід зазначити, що складність даного феномену полягає, насамперед, у багатогранності сфери його застосування, яка виходить за межі освітньої, професійної діяльності і набуває ознак особистісної якості, що визначає можливість орієнтуватися у 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. Виходячи з метапредметності природи соціальної рефлексії, а відтак і відповідних суб'єктів її формування та розвитку, до них слід віднести:

1. Комплекс психолого-педагогічних дисциплін, безпосереднє завдання яких полягає у 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 у соціальній сфері, а також допомогти майбутнім учням розвивати її як важливу особистісну якість.

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

3. Освітнє середовище закладу вищої освіти, яке формується на основі соціально заданих стандартів взаємовідносин та взаємодії її суб'єктів (моральні цінності, моделі поведінки, взаємовідносини «викладач-студент», «студент-студент» та ін.), яке можна розглядати як прототип класично-

го соціального середовища, що розвивається за критеріями професійної орієнтованості, сприятливості для професійного становлення, самореалізації кожного студента у його контексті.

З огляду на те, що соціально-рефлексивна компетентність є поліфункціональною системою, розглядати її теоретичні засади необхідно в різних вимірах:

1. Соціально-рефлексивну компетентність слід трактувати як метакомпетентність, оскільки вона не може розглядатися як визначена професійна або соціальна функція, більше того, вона актуальна практично у всіх 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'язберігаючих та ін., відповідно до Концепції нової української школи (2016).

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

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

Статичний ракурс передбачає наявність:

- ціннісно-сміслові сфери студента, пов'язані зі ставленням до соціальної рефлексії як чинника осо-

-
- бистісного самовизначення, самореалізації у соціально-професійному середовищі;
 - знань та вмінь, сформованих на особистісно орієнтованій основі, які можуть застосовуватися в умовах, що постійно змінюються;
 - потреби і здатності до постійного саморозвитку своєї соціально-рефлексивної компетентності;
 - інтегрованого освітнього, соціально-професійного середовища студента.

Динамічний ракурс передбачає логіку формування соціально-рефлексивної компетентності майбутнього вчителя, включаючи такі компоненти:

- орієнтувально-цільовий, мотиваційно-діагностичний;
- формувальний;
- контрольнo-аналітичний, проектувальний.

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 та 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 з загальноприйнятим комплексом пріоритетних цінностей, тим ефективнішим буде процес формування визначених професійно ціннісних компетентностей, соціально-рефлексійних у тому числі;

- Чим більш науково обґрунтованими та особистісно орієнтованими є програми, форми, методики, технології формування аналітико-рефлексивної, соціально-рефлексивної діяльності студентів, тим ефективнішим буде процес їх саморозвитку упродовж життя, екстраполюючись на інші сфери їх життєдіяльності.

- Ефективність аналітико-рефлексивної діяльності майбутніх педагогів безпосередньо залежить від адекватності змісту навчальної діяльності, технологій його опра-

цювання, 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 визначені 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 в структурі освітнього процесу, сприяння розвитку студента як суб'єкта власного професійного становлення;
- принцип домінування інтерактивної, аналітико-рефлексивної діяльності студента над інформаційно-репродуктивною, пріоритетність процесів самоосвіти, саморозвитку, самоуправління;
- принцип системності, поетапності, діагностичності розвитку соціально-рефлексійних компетентностей 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 ЗВО, 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.

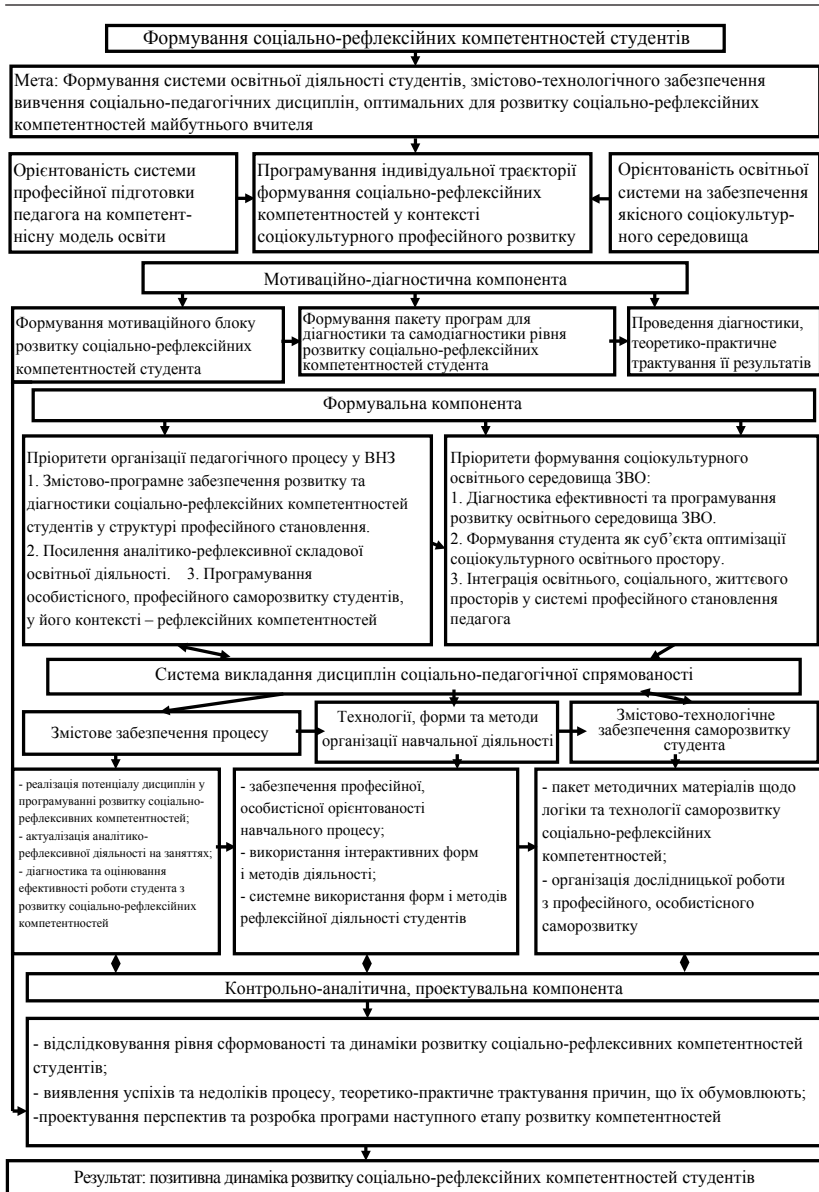


Рис. 1.1. Структурно-методична модель розвитку соціально-рефлексійних компетентностей майбутніх педагогів

Сформувати уявлення про розвиток соціально-рефлексійних компетентностей студентів як цілісну систему дає можливість структурно-функціональна модель, у якій акумульовано складові процесу та чинники, що обумовлюють його ефективність. Це дає можливість як викладачу, так і студенту не лише поглибити розуміння сутності процесу, а і відповідно його ціле спрямувати, розробити процесуально-динамічну структуру, підпорядковуючи конкретним навчально-виховним цілям.

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

Визначена мета «Формування системи освітньої діяльності студентів, змістово-технологічного забезпечення вивчення соціально-педагогічних дисциплін, оптимальних для розвитку соціально-рефлексивних компетентностей майбутнього вчителя» свідчить про те, що центральне місце у розвитку здатності студента до соціальної рефлексії позичує система дисциплін соціально-педагогічного циклу, які будуть цілеспрямовано програмувати та забезпечувати основи 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, метакомпетентною, необхідно активувати всі фактори та засоби впливу на ефективність процесу, зокрема, йдеться 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 у її структурі.

Не менш важливим чинником забезпечення ефективності процесу є орієнтованість освітньої системи на забезпечення якісного соціокультурного середовища, цілісного освітнього простору ЗВО, який створює умови для самоактуалізації студента, реалізації потенціалу його інтелектуального, соціального розвитку у рамках 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 у 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 у майбутній професійній діяльності, а також задля виконання інших соціально, життєво значущих функцій та ролей.

На цьому етапі важко переоцінити значущість діагностичних процедур, які допоможуть кожному студенту з'ясувати реальний рівень сформованості знань, умінь, досвіду соціально-рефлексивної діяльності у різних сферах. Спроба ретельної інтерпретації отриманих результатів дозволить розпочати системний аналіз щодо причин успіхів та 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 і спрямування їх на створення сприятливих умов для рефлексивної діяльності студента, які реалізуються через змістово-програмне забезпечення процесу, посилення його аналітико-рефлексивної

складової, програмування особистісного, професійного саморозвитку студентів у процесі вивчення всіх навчальних дисциплін, системи поза аудиторної діяльності, самостійної, дослідницької роботи та ін.

Так само спільною для всіх проблемою є розвиток соціокультурного простору ЗВО, який повинен 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 педагога.

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

Зміст дисциплін педагогічного, соціологічного циклу повинен бути оцінений за критеріями потенціалу у програмуванні розвитку соціально-рефлексивних компетентностей. Відповідно, зміст може модернізуватися, видозмінюватися за пріоритетністю поставлених завдань. Аналітична складова в системі 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-рефлексивної, соціально-рефлексивної діяльності педагога є предметом спеціального вивчення зазначених навчальних предметів, діагностичний інструментарій повинен бути валідним, результати контролю за цими параметрами включені в інтегральну оцінку якості їх вивчення.

Зазначені особливості змістової основи дисциплін педагогічного, соціологічного циклів вимагають адекватно-

го процесуально-технологічного супроводу, який визначає стиль та методику його опрацювання. Йдеться про технології, форми та методи забезпечення професійної, особистісної орієнтованості навчального процесу, використання інтерактивних форм та методів діяльності, а також системне використання методик формування рефлексійної діяльності студентів при аналізі соціально-педагогічних проблем, вирішенні професійних задач у цілому.

У системі компетентісної освіти організація навчально-виховної діяльності студентів буде класифікуватися як ефективна лише тоді, коли вона набуває тенденцію до переходу на рівень самоорганізації, самозабезпечення, аналогічно особистісний, професійний розвиток набуває тенденцію до переходу на рівень саморозвитку. З метою 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 дослідницької роботи з професійного, особистісного саморозвитку, соціально-рефлексивної діяльності у тому числі.

Фінальним є контроль-аналітичний та проектувальний етапи розвитку у студентів здатності до соціальної рефлексії, який ґрунтується на забезпеченні можливості відслідковувати ефективність динаміки розвитку соціально-рефлексивних компетентностей студентів. Контролюючі функції у даному аспекті трактуємо як найбільш дієвий засіб оптимізації процесу їх перспективного розвитку, що реалізується на основі виявлення успіхів та 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 і в соціальному, життєвому середовищі. Про-

ектування перспектив та розробка 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-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 практичної діяльності, при тому максимально зберігаючи «Я-концепцію».

Розроблена структурно-методична модель формування **соціальної рефлексії** студентів дає можливість як викладачу, так і студенту:

- формувати цілісне, системне уявлення про сутність соціальної рефлексії в структурі професійної підготовки майбутнього вчителя, загальну логіку, теоретико-практичні основи її формування;
- забезпечити цілеспрямованість та системність процесу, проектуючи траєкторію руху від поставлених цілей до конкретних результатів;
- діагностувати ефективність процесу, відслідковувати динаміку розвитку відповідно до визначених системо твірних цілей та завдань;
- максимально актуалізувати всі фактори та суб'єкти, які 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.

Отож, усвідомлення сутності соціально-рефлексивної компетентності майбутніх педагогів, теоретико-практичних засад та 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-пошуковий, контрольно-рефлексивний 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 посідають соціально-рефлексійні, що інтегрально визначатимуть їх здатність до ефективної професійної діяльності, а відтак і забезпечуватимуть конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг.

1.3. Загальні алгоритми та підходи до розвитку соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя як функціонального вияву соціальної рефлексії

Подані вище теоретичні позиції розвитку соціально-рефлексійної компетентності майбутнього педагога є загальними, їх необхідно специфікувати відповідно до особливостей вивчення та викладання конкретних навчальних дисциплін, враховуючи їх цільову спрямованість, змістові особливості в структурі професійної підготовки педагога, а також потенціал у розвитку соціально-рефлексивних компетентностей майбутнього вчителя.

При тому можна притримуватися традиційної логіки формування навчального заняття, в якій відображена загальна структура навчальної діяльності: мета – мотив – зміст – діяльність – результат, осмислюючи кожен його складову як етап процесу навчання через призму забезпечення особистісної орієнтованості, професійної спрямованості, розвитку соціально-рефлексивних компетентностей як за змістом, так і за формою його реалізації.

Це має бути спільна взаємопов'язана діяльність викладача та студента, що базується на основі конструктивних взаємовідносин, суб'єкт-суб'єктній взаємодії.

Основна увага має бути приділена складовим, у контексті яких найбільшою мірою обґрунтовані можливості реалізації соціально-рефлексивної функції навчання: ціннісно-мотиваційний, процесуально-діяльнісний, оцінно-рефлексивний.

Ці позиції та загальна логіка означеного процесу може слугувати загальним орієнтиром як при проектуванні навчального заняття, так і при 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 професійної підготовки.

Як зазначалося вище, у контексті компетентнісної моделі освітньої діяльності, формування соціально-рефлексивної компетентності майбутнього вчителя реалізується через взаємопов'язану діяльність, суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників навчального процесу, який здійснюється на інтерактивній основі. Йдеться про свого роду «зустрічний рух» викладача та студента, спрямований на формування освітньої діяльності, сприятливої для розвитку означених компетентностей майбутнього вчителя в структурі його майбутньої педагогічної діяльності.

Цей підхід може реалізовуватися на трьох рівнях: в умовах цілісного освітнього середовища ЗВО, організації навчальної діяльності, безвідносно до особливостей навчальних дисциплін (загальнодидактичний підхід); на психолого-педагогічному та фахово-методичному рівні з позицій ролі і впливу відповідних аспектів підготовки на формування рефлексивної компетентності студентів; на рівні окремого навчального заняття. Структура останнього рівня розроблялася й реалізовувалася за наступними загальнодидактичними приписами, адресованими викладачеві та студентам (рис. 1.2 і 1.3).

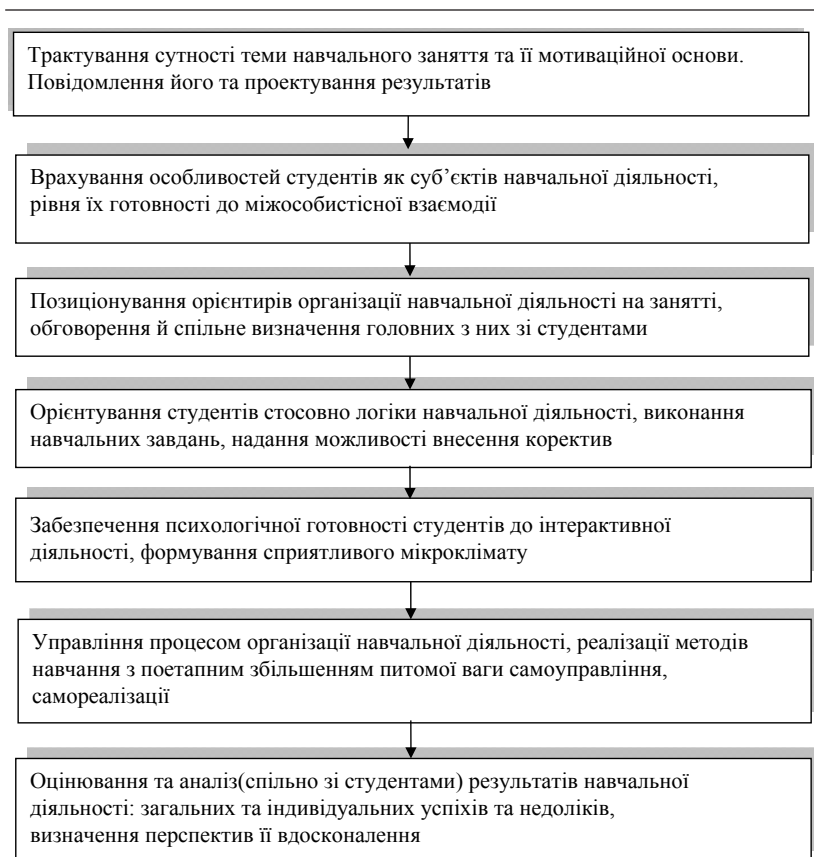


Рис. 1.2. Викладач, як суб'єкт реалізації професійно-рефлексивного потенціалу навчального заняття

За тією самою логікою була 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 та учіння в структурі навчальної діяльності та визначити умови, за яких співпраця, що реалізується на рівні суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин, буде ефективною, особистісно-орієнтованою (обґрунтування подається після II схеми у контексті взаємозалежності діяльності викладача та студента як суб'єктів навчальної діяльності).

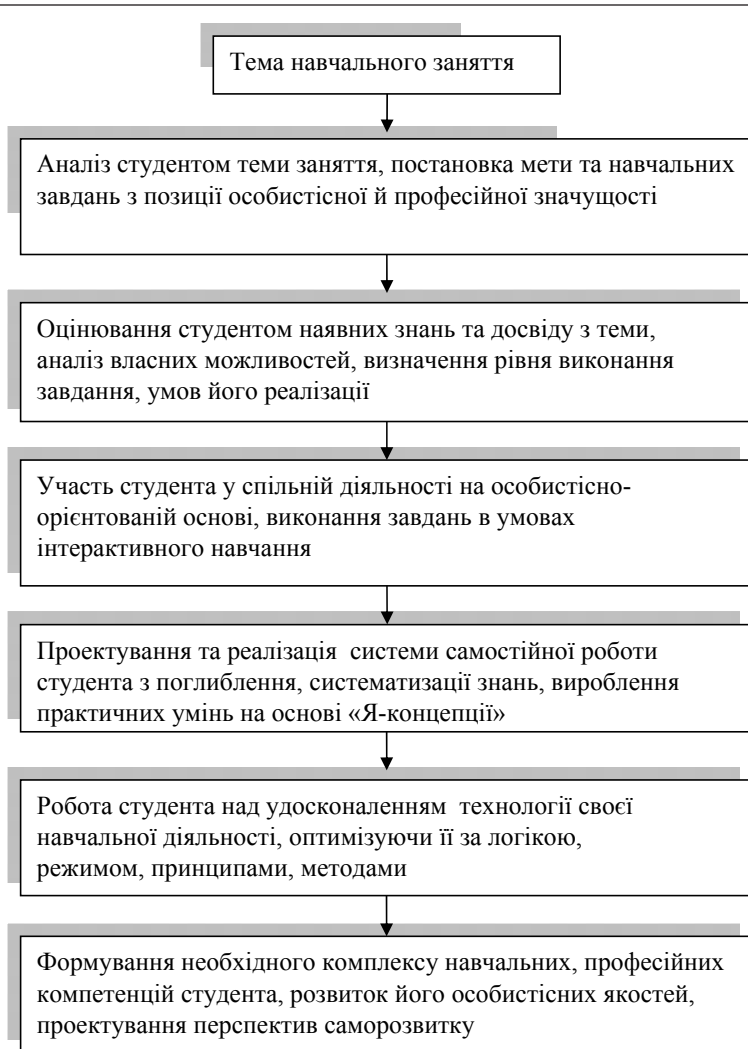


Рис. 1.3. Студент як суб'єкт забезпечення професійної рефлексії у процесі навчальної діяльності, майбутньої професії в контексті навчального заняття

Аналіз поданих приписів алгоритмічного типу свідчить про те, що етапи діяльності практично мають однакову логі-

ку, 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 у її контексті. Логіка формування діяльності полягає у поетапному процесі нарощування її самоорганізаційного компонента через підвищення рівня суб'єктності (активності) студента в навчальному процесі, інтенсифікації рефлексивності у його структурі.

Та сама логіка та поетапність формування стосується і навчальної діяльності, орієнтованої на розвиток соціально-рефлексійної компетентності студента, яка закономірно базується на інтерактивній основі.

Саме програмування поетапності розвитку виступає ключовою позицією, тобто такою, яка задає стандарти типу та рівню організації навчання: якщо на початкових етапах формування аналітико-рефлексійної, соціально-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 дослідницький рівень навчання. Тобто, викладач задає загальні для всіх параметри діяльності (цільову спрямованість, зміст, форми, методи), реалізуючи функції головного суб'єкта організації діяльності, при тому створюючи умови для самореалізації студента, тобто видозміненого проходження шляху від мети до результату, враховуючи власний потенціал, особливості досвіду, рівень сформованості самостійності навчальної діяльності. Отож, самі умови діяльності, запропоновані 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 використовуватися різні групи методів організації навчальної діяльності студентів. Найбільшою мірою йдеться про методи, які мають ознаки особистісної орієнтованості за своєю суттю, а за формою вони є звичними, тобто такими, які досить активно реалізовували-

ся під час навчальних занять в умовах інформаційно-репродуктивної системи освіти. До цієї групи можна віднести:

– методи проблемного навчання, які дають можливість 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, вибираючи оптимальний для умов, які додатково пропонуються. Це може бути аналіз виховних та 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 та вміння, що дозволять підвищити рівень соціальної рефлексії і стосовно власного життя, вирішення проблем соціальної, професійної адаптації;

– методи вирішення педагогічних, соціально-педагогічних, соціально-виховних ситуацій які є досить ефективними, оскільки реально забезпечують адаптацію студентів до майбутньої професії на аналітико-рефлексивній основі, формуючи позицію не формального (рецептурного) вирішення ситуацій, а комплексного їх аналізу, виділення головних складових та чинників, що їх обумовлюють. Асоціації з власним досвідом вирішення аналогічних ситуацій надають процесу не лише особистісної орієнтованості, а і створюють оптимальну умови для розвитку соціально-рефлексивних компетентностей, багатofакторного аналізу ситуації інтегруючи теоретичні, методичні знання, емоційно-особис-

тісні ставлення та оцінки, а також сформований у життєвій, освітній практиці досвід поведінки, морально-етичного вибору та ін. Отож, 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 з практики роботи сучасної школи, власного досвіду освітньої діяльності. Будь-яка навчальна ситуація є складною і не передбачає однозначного вирішення. Однак, в 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, які студенти використовують для представлення та обґрунтування своїх позицій з теми, яку вважають для себе, свого освітнього, життєвого, соціального простору актуальними. Зокрема, це повідомлення для студентів, яких доповідачі мають переконати у своїй позиції, яка є спірною і не має однозначного трактування. Такими можуть бути моделі різних форм та методів організації навчальної, виховної, соціальної діяльності, які вони розробили самостійно і пропонуються для апробації у 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 навчальних, наукових 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 та професійних інтересів. Особливого значення набувають актуальні для молоді людини проблеми соціалізації, самоактуалізації, соціальної, професійної адаптації, які

неодмінно будуть асоціюватися із власним досвідом життєворення, своїми уявленнями про ефективність процесів для молоді людини загалом, студента, школяра, себе, зокрема. Використання цієї групи методів призводить до необхідності аналітико-рефлексивної діяльності студента, соціальної рефлексії;

– виконання науково-дослідницьких завдань, які передбачають реалізацію як теоретичної складової, так і експериментальних досліджень з використанням діагностичного інструментарію, апробації системи нововведень у практичну діяльність, зокрема, власний освітній процес, формування професійної компетентності, навчально-виховний процес школярів. Наукові проекти відзначаються не лише системністю підходу, валідним науковим інструментарієм, а і особистісною вмотивованістю пошуку відповіді на проблеми, що представляють для студента особливу актуальність.

Не дивлячись на те, що представлені методи є різними за своєю формою реалізації та внутрішньою сутністю, визначаються спільні для них умови, дотримання яких сприятиме реалізації рефлексивної функції навчання з орієнтацією на майбутню професію та формування соціально-рефлексивної компетентності, як механізму забезпечення особистісної, соціальної орієнтованості процесу.

До загальних вимог, якими варто керуватися викладачам й студентам у процесі організації навчальної діяльності, орієнтованої на формування соціально-рефлексивної, компетентності можна віднести наступні:

1. Навчальна проблема, яка лежить в основі вибору методу її вирішення, повинна бути сформована в контексті змісту теми, а також з урахуванням пізнавальних інтересів та пріоритетів студентів. Проблему студенти мають сприймати як професійно значущу, бачити варіанти її об'єктивації безпосередньо у майбутній професійній діяльності вчителя, ініціювати самостійну презентацію навчальних проблем, обґрунтовуючи їх професійну актуальність. Важливо, що проблема позиціонувалася у природньому соціальному контексті і включала складну систему навчальних, міжособистісних, соціальних залежностей та взаємовідносин. Проблеми пови-

нні ставитись з урахуванням можливостей студентів їх вирішувати на рівні зони найближчого розвитку. Навчальною проблемою передбачається також наявність відповідних компетенцій і у викладача: йдеться не лише про когнітивну складову, а й про наявність власних позицій у трактуванні знань та комплексних кваліфікаційних умінь.

2. Студенти неодмінно беруть участь у трактуванні сутності проблеми як з теоретичних позицій, так і традиційного досвіду майбутньої професійної діяльності у відповідному аспекті, її соціального супроводу. На цьому етапі висовуються гіпотези, формуються базові позиції, розробляється загальна логіка вирішення проблеми або організація відповідної діяльності. В такий спосіб спільно розробляється технологія цільової навчально-пізнавальної діяльності.

3. Студенти колективно працюють над пошуком та обробкою навчальної інформації, проектуючи змістову складову виконання навчального завдання. Зусилля студентів можуть бути розосереджені, розподілені обов'язки щодо роботи над різними сегментами завдання. Об'єднання зусиль відбувається на етапі спільного аналізу змісту навчальної роботи, його структурування, визначення умов ефективного впровадження розроблених технологій в процес професійної підготовки вчителя, розвитку його педагогічної майстерності.

4. Операційно-діяльнісний етап навчання за своєю сутністю має забезпечувати співпрацю, соціально орієнтовану взаємодію суб'єктів навчального процесу, оскільки вона функціонально відповідає за організацію навчального процесу. Для прикладу, якщо йдеться про виконання творчого завдання, то на цьому етапі відбувається його конструювання, безпосереднє формування продукту спільної творчої діяльності студентів. Тут важливо забезпечити злагоджену співпрацю учасників навчального процесу, в основі якої буде сприятливе соціальне середовище – культура міжособистісної взаємодії, культура спілкування. Важливою є емоційно-психологічна атмосфера, яка супроводжує колективний пошук, культивує у студентів відчуття комфорту, впевненості в собі, віри у спільний успіх, чим розвивають

внутрішню якісь особливості – адаптивність, соціальну рефлексійність.

5. Оцінювання результатів навчальної діяльності також повинно бути об'єктом спільних зусиль викладача та студентів, які зацікавлені в тому, щоб об'єктивно визначити не лише цінність отриманих результатів, а й рівень сформованості навчально-пізнавальної діяльності, якість співпраці її суб'єктів, а також з'ясувати спільні успіхи та проблеми, врахування яких сприятиме підвищенню рівня навчальної діяльності студентів на наступному етапі її вдосконалення. На цьому етапі особливої актуальності набувають соціально-рефлексивні види діяльності, об'єктом дослідження яких є загальні соціально-психологічні умови як супровід навчальної діяльності, свої емоційно-психологічні стани та їх навчальна, особистісна, соціальна обумовленість та ін.

Подані умови реалізації зазначених методів навчання студентів інтегрально сприяють: адаптації до умов майбутньої професії через позиціонування проблем, які мають безпосередню професійну значущість, долучення до навчальної діяльності, яка реалізується на інтерактивній основі (що також має професійну значущість, оскільки саме такі технології навчання впроваджуються і в навчальний процес сучасної школи), а також сприяють розвитку соціальної, соціально-рефлексивної компетентності студента через самодослідження, у тому числі у широкому соціально-пізнавальному контексті навчання як його головного виду діяльності.

Окрім того, у контексті діалогічних, дискусійних, проблемно-дослідницьких методів навчання формуються професійно значущі вміння майбутнього вчителя, серед яких найбільше актуалізуються наступні:

- організаторські вміння, які є важливими за будь-якої діяльності школярів, зокрема, важливо вміти їх спрямувати на відповідну роботу, розподілити ролі та обов'язки, продуктивно управляти ходом її перебігу. Окрім того, цей вид умінь є актуальним і для власної самоорганізації студента, вміння ефективно сконструювати та реалізувати свою навчальну, професійну, соціальну діяльність;

-
- комунікативні вміння, які є закономірним результатом міжособистісного спілкування як головного механізму суб'єкт-суб'єктної взаємодії у парній, груповій, колективній формах адаптивного навчання студентів, а також соціалізації студента, його здатності у професійній діяльності формувати сприятливе соціально орієнтоване середовище, конструктивні взаємовідносини між людьми;
 - дослідницькі вміння, які тією чи іншою мірою присутні у всіх інтерактивних методах навчання, оскільки вирішення будь-якої навчальної проблеми відображає загальну логіку наукового пошуку, який починається з постановки проблеми, створення проблемної (дидактичної, виховної чи соціальної) ситуацій, формулювання гіпотез, підтвердження чи спростування прогнозу, визначення умов практичної реалізації;
 - конструктивні вміння, в основі яких – планування, моделювання, проектування діяльності, обґрунтування логіки й технології реалізації створених моделей, які мають широкий спектр дії і стосуються як проектування форм та методів навчальної, у перспективі – професійної діяльності, так власного особистісного, професійного саморозвитку, зокрема формування власної адаптаційної, соціальної, соціально-рефлексивної компетентності.

Комплексно ці вміння визначають інтегральну компетентність до організації діяльності на особистісно орієнтованій основі, реальну готовність студентів до майбутньої професійної діяльності інноваційного типу, до успішної адаптації в постійно змінюваних умовах навчання, професійного, соціального середовища. Отож, програмуючи розвиток та саморозвиток адаптаційних, соціально-рефлексійних компетентностей, слід, насамперед, враховували логіку та складність адаптаційних, соціально-рефлексійних процесів в структурі навчальної діяльності, забезпечуючи її професійну спрямованість, особистісну, соціальну орієнтованість.

II. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОПТИМІЗАЦІЇ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-РЕФЛЕКСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ЇХ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Умови розвитку соціальної компетентності майбутніх педагогів

Задля системного забезпечення формування та розвитку соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя важливо сформувати адекватний методичний супровід, який має ґрунтуватися на умовах ефективної навчальної діяльності, орієнтованої на формування соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя.

Такі умови, як і методичний супровід, повинні створювати сприятливе освітнє середовище для збалансованого розвитку всіх важливих професійних та особистісних якостей, які необхідні фахівцю, виходячи з сучасних вимог до професії. Зокрема, сприятливі умови критично важливі для розвитку компетенцій, пов'язаних із соціальною сферою, таких, які визначають здатність до соціальної рефлексії, інтеграції в професійне середовище інноваційного типу.

У процесі узагальнення теоретичного матеріалу стосовно сутності, механізмів та структурної організації соціальної рефлексії, аналізу чинників, які обумовлюють її розвиток та ефективність, а також узагальнюючи підходи до визначення та реалізації педагогічних умов забезпечення соціальної рефлексії студентів, апробованих у ході власних експериментальних досліджень, було виділено два блоки умов, які найбільшою мірою визначають рівень реалізації соціально рефлексійної функції навчання:

Перший блок включає умови забезпечення продуктивної міжособистісної взаємодії в структурі навчальної діяльності студентів, як основи для переходу на вищий рівень рефлексивних здібностей, а саме: соціально-рефлексійної компетентності.

Другий блок включає умови забезпечення суб'єктної позиції студента в структурі навчального процесу як першочергової умови для ефективного розвитку соціальної рефлексії.

У загальному плані в основі визначення умов забезпечення продуктивної навчальної взаємодії лежить гуманітарно-антропологічна парадигма, яка базується на можливості самоактуалізації особистості у різних її аспектах, соціально-рефлексійному в тому числі. В основу цієї парадигми покладені ключові поняття: гуманітарний (лат. *humus* – «грунт» і *humanus* – «людяний»), антропологічний (від грецького «*anthropos*» – «людина»), які означають природні прагнення людини до самовираження, самоактуалізації, самозабезпечення повноцінного функціонування в соціумі. За концепцією Г. Оллпорта, інтенція здорової людини виникає в потребі досягати мету, соціальну за своєю сутністю й творчу за характером [26].

Важливо визначити адекватний методичний супровід забезпечення ефективності суб'єкт-суб'єктної взаємодії, спрямований на адаптацію до особистісно-орієнтованих освітніх технологій, майбутньої професійної діяльності як центральної інтегративної мети системи професійної підготовки майбутнього вчителя.

Рефлексивні процеси стосуються процесів аналізу та самовизначення, пов'язаних, з одного боку, з проблемами самоактуалізації, як суб'єкта навчальної діяльності, з другого – з проблемами взаємодії викладача зі студентами у навчальному процесі, який базується на діалогічній, інтерактивній основі, а отже наділений соціальною складовою.

Проведене пілотне дослідження показало, що близько 29% студентів відчувають значні утруднення у забезпеченні продуктивності спілкування, взаємовідносин зі студентами в процесі інтерактивної навчальної діяльності. Біля 52% студентів відчувають утруднення у формуванні продуктивних суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин з викладачами у навчальній діяльності.

Отже, йдеться про навчальну взаємодію, яка трактується у двох аспектах:

а) як природна взаємодія між суб'єктом та об'єктом, що пізнається, в процесі його вивчення. Проблема особливо актуалізується, коли йдеться про особистісно-орієнтовані технології навчання, які проектують головну мету як формування взаємовідносин між суб'єктом та предметом навчання (що є головною умовою самовизначення, самоактуалізації студента в контексті навчальної теми, проблеми);

б) як міжособистісна взаємодія суб'єктів навчання (на рівні «студент-студент», «студент-викладач») у процесі виконання навчального завдання. Означений рівень взаємодії є головною ознакою інтерактивних форм та методів навчання, що сприяють реалізації системи компетентісної, фахово орієнтованої освіти загалом, формування соціально-рефлексійної компетентності зокрема.

Слід зазначити, що другий рівень взаємодії є умовою реалізації першого, тобто продуктивне вивчення навчального матеріалу студентом, зокрема, забезпечення глибини його розуміння, формування особистісного ставлення до нього, «привласнення» отриманого знання, тобто інтеріоризація його у власний досвід, здатність до його продуктивного використання на практиці досягається саме за рахунок діалогічних, інтерактивних форм і методів навчання.

Саме впровадження інтерактивних форм та методів навчання в систему професійної освіти значно підвищили увагу педагогів до проблем педагогічного, методичного супроводу, визначення умов, за яких посилюється аналітична діяльність студента, суб'єктність його позиції, а значить і здатність до конструктивних взаємовідносин з іншими учасниками навчального процесу. Це особливо актуально для створення умов для ефективного розвитку у студента соціально-рефлексійних функцій в структурі майбутньої професійної діяльності педагога. Йдеться про умови, які найбільшою мірою визначають інтегральну здатність студента до переходу на вищий (соціальний) рівень рефлексії та вміння застосовувати її в навчальному процесі, і які, у свою чергу, можна трактувати як механізм досягнення студентом суб'єктної позиції в навчальному процесі.

Навчальна взаємодія трактується як педагогічний інструмент забезпечення діалогізації в процесі опрацювання навчального матеріалу. На основі теоретичного вивчення феномену «навчальна взаємодія», аналізу позицій різних авторів у практичному забезпеченні її ефективності, було виділено позиції, які, можуть не лише оптимізувати процес звикання до нового соціуму, а й спрямувати його на розвиток соціальної рефлексії, що забезпечить професійну готовність студентів до майбутньої професійної діяльності, інноваційних технологій її організації.

Як результат, були зроблені важливі висновки.

По-перше, навчальне завдання, яке пропонується викладачем (або визначається самими студентами), повинно сприйматися як важлива, професійно, соціально значуща проблема, яка не має однозначного вирішення і в кожній конкретній ситуації потребує не лише врахування комплексу актуальних, продиктованих реальною ситуацією чинників, від яких залежить правильність прийнятого рішення, а й потребує особистісного самовизначення кожного студента у її контексті (у кожному випадку рішення буде індивідуальним, особистісно-означеним).

По-друге, інтерактивні, діалогові форми та методи навчання мають сприйматися студентом як оптимальний спосіб вирішення складної соціально означеної проблеми. Такий спосіб вирішення проблеми можливий за умов:

- залучення до її вирішення всіх учасників педагогічного процесу;
- наявності різних точок зору стосовно проблеми, які допоможуть визначити оптимальну;
- отримання додатково нової інформації як «продукту» педагогічної взаємодії учасників навчального процесу;
- формування здатності до міжособистісної взаємодії в навчанні як професійно перспективної якості, яка є необхідною для подальшої організації діалогових форм та інтерактивних методів навчання у майбутній професійній діяльності.

По-третє, забезпечення сприятливої психологічної атмосфери, яка дозволяє кожному студенту відчувати свою значущість у спільному процесі, а відтак, і почувати себе емоційно комфортно, захищено від можливих помилок. В основі зазначеної умови – сприйняття кожного учасника навчального процесу таким, яким він є, толерантне ставлення до його точки зору на проблему (навіть коли вона і абсурдна), культура міжособистісних взаємовідносин.

До умов забезпечення ефективного розвитку соціальної рефлексії в процесі навчальної взаємодії слід віднести й ті, що:

- забезпечують розуміння студентами теоретико-практичних основ соціально-рефлексійної компетентності, а також особливостей організації навчального процесу засобами міжособистісної взаємодії учасників педагогічного процесу.
- сприяють оптимальному залученню студентів до самоуправління процесом розвитку соціальної рефлексії в структурі навчальної діяльності (постановка мети, мотивація її значущості для майбутньої професії, відбір змісту навчання, методів його самоорганізації, самоконтроль та самооцінювання).

Розвитку соціально-рефлексійної компетентності студентів сприяє колективний аналіз ходу та результатів спільної навчальної діяльності з визначеної соціальної проблеми (результативності індивідуальної навчальної діяльності кожного у її контексті), визначення перспектив та конкретних шляхів її оптимізації.

Головним критерієм ефективності суб'єкт-суб'єктної взаємодії виступає створення у її структурі умов для продуктивної особистісної самореалізації, за яких кожний студент відчуває себе суб'єктом взаємодії, розуміє логіку її перебігу, що є основою для розвитку соціальної рефлексії в процесі набуття власної фахової компетентності.

Другий блок умов розвитку соціальної рефлексії включає забезпечення суб'єктної позиції студента в структурі організації навчального процесу.

Важко переоцінити значущість суб'єктної позиції студента в ході організованої навчальної діяльності, оскільки

саме вона визначає рівень та якість розвитку соціально-рефлексійної компетентності, який завжди буде індивідуальним, особистісно орієнтованим. Суб'єктність позиції визначає особистісну активність стосовно будь-якого процесу та діяльності. І якщо йдеться про необхідність адаптації студента до особливостей особистісно-орієнтованої освіти, то це можливо лише за умови, якщо він буде відчувати себе суб'єктом навчального процесу, і що саме головне – творцем власної, особистісно-означеної технології, стилю та режиму здійснення навчальної діяльності.

Головними загальними педагогічними умовами формування суб'єктності позиції студента в навчальному процесі є усвідомлення мети та логіки професійного становлення загалом, а також оволодіння системою організації навчальної діяльності:

- освітніми технологіями та їх складовими – формами, методами, засобами навчання, зокрема;
- забезпечення можливості вибору в системі навчальної діяльності рівня самостійності у навчанні, навчального завдання відповідно до особистісних та професійних пріоритетів, технологічного підходу до вирішення навчального завдання.

Загалом у студента має бути переконання, що «він вчиться», а не «його вчать», і від успішності навчання буде безпосередньо залежати ефективність процесу інтеграції в інноваційне професійне середовище та успішність підготовки до майбутньої професійної діяльності, у якій соціально-рефлексійна компетентність є значущою складовою.

Необхідності реалізації студентом свободи вибору приділяє велику увагу психолог В.Семиченко. Вона зазначає, що стосовно навчального процесу вузу свобода вибору означає погодження з тим, що студент має безумовне, незаперечне право на ряд дій, які можуть привести до значних організаційних або особистісних ускладнень в навчальному процесі [32].

Необхідно розглянути деякі з них, надавши відповідні пояснення: Студент має право приймати або відкидати зовнішні впливи, які на нього діють в межах навчальної програ-

ми та особистісних впливів окремих суб'єктів навчального процесу, наприклад, вимагати, щоб його перевели до іншого викладача, або надали переконливі пояснення, чому саме в ці незручні для нього години він повинен бути присутнім на заняттях; протиставляти зовнішнім вимогам власну логіку поведінки: якщо він вважає, що цей предмет йому непотрібний, то може його ігнорувати; приписувати окремим подіям студентського життя смисли і значення, які не співпадають з їх об'єктивною значущістю для професійної підготовки: коли адміністрація і викладачі вважають, що він повинен виконувати певну сукупність вимог, тоді як він думає, що більша частина цих вимог не є необхідною; проявляти в процесі навчання наднормативну активність (вище того рівня, який від нього очікується), або ж взагалі змицувати свою активність на об'єкти, що не мають прямого значення для професійної підготовки. Наприклад, він хоче більш ґрунтовно вивчати один профілюючий предмет, присвячувати роботі над відповідними текстами та проведенням експериментів весь час, тоді як засвоєнню інших предметів приділяє мінімум часу і зусиль. Або вважає, що йому, як майбутньому педагогу, слід мати високий рівень загальної культури, а для цього слід як можна більше читати художньої літератури, відвідувати музеї, театри, кіно. Навіть якщо внаслідок цього страждає вивчення окремих предметів; особистісно включатись в процес професійної підготовки, бути максимально зацікавленим в його результатах, або ж формалізувати свої стосунки з ним, орієнтуватись на відсутність покарань або отримання відповідної оцінки. Тобто і адміністрація, і викладач не можуть дорікати на його байдужість, повинні шукати її чинники не в психологічних особливостях студента, а у власних недоробках; прагнути співпрацювати з вузівськими викладачами, або ж знаходитись у постійній опозиції, критикуючи або заперечуючи навіть ті події та впливи, сутність і значущість яких не викликає сумніву. Такий студент може своїм прагненням до надмірного з'ясування причин і обставин заважати праці інших студентів групи.

Усі ці прояви, що в традиційній (діяльнісно-орієнтованій) системі навчання визнаються небажаними або негатив-

ними, при визнанні особистісно-орієнтованого підходу отримують право на «легалізацію» [32].

Як переконливо доводить В. Семиченко, особистісно-орієнтована освіта ламає стереотипні уявлення про ефективну навчальну діяльність, за якою головним критерієм успішності навчання є обсяг засвоєних знань та вмій використувати їх на практиці. Акцент більшою мірою переноситься на навчальну діяльність, здатність студента до самоорганізації, самозабезпечення адаптивної та соціально рефлексійної функцій навчання на саморегулятивній основі та професійного саморозвитку впродовж життя.

Безперечно, йдеться про процес поетапного переходу на нові освітні стандарти, реалізація яких передбачає забезпечення умов для розвитку соціальної рефлексії та подальшої інтеграції у професійний соціум. Зрозуміло, якщо студенту одразу надати таку кількість свобод, то він виявиться не готовим ними правильно розпорядитися, що закономірно приведе до зниження ефективності й якості навчання. Якщо зазначені В.Семиченко свободи, на які має право студент, не будуть узгоджуватися з його обов'язками, зокрема, відповідальністю за якість навчання, формування необхідних для майбутньої професійної діяльності компетенцій, то така освітня система може призвести до порушень у рефлексивних процесах та подальшої десоціалізації [32].

Тому умови забезпечення суб'єктності позиції студента в навчальному процесі розглядається, як зустрічний рух викладача та студента, безумовно, з пріоритетністю першого. Тобто, з одного боку, викладач має сприяти створенню сприятливих для самоактуалізації студента умов, формуванню його здатності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії в структурі навчальної діяльності, з другого – студент повинен розуміти суть та логіку процесів, адаптуючись до них в оптимальний для себе спосіб.

До умов організації навчального процесу орієнтованих на формування студента як активного й відповідального суб'єкта навчальної діяльності слід віднести: системне використання на навчальних заняттях особистісно-орієнтованих освітніх технологій; ставлення до студента як до особистос-

ті, сприйняття його викладачами як рівноправного учасника навчальної, суб'єкт-суб'єктної взаємодії; високий рівень професійної компетентності, готовність до навчання на інтерактивній суб'єкт-суб'єктній основі; високий рівень сформованості комунікативної культури.

Особливостями навчальної діяльності студента, що визначають суб'єктність його позиції, виступають: потреба в самоактуалізації, самореалізації наявної компетентності у навчальній діяльності; усвідомленість вибору професії, установка на майбутній професійний успіх; активність життєвої позиції, потреба в особистісному саморозвитку; установка на формування аналітико-рефлексійної діяльності; формування навчальної, майбутньої професійної діяльності на основі Я-концепції вчителя.

2.2. Забезпечення підвищення ефективності процесу формування соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя як результат створення соціально орієнтованого освітнього простору

Згідно з опрацьованою теоретико-методичною базою та висновками, зробленими на основі аналізу експериментальних даних, був сформований комплекс методичних рекомендацій, які мають на меті забезпечення умов для підвищення ефективності формування соціально-рефлексійної компетентностей майбутнього вчителя у процесі його професійного становлення, виходячи з наступних базових позицій:

1. Соціальна та рефлексійна компетентності студента взаємопов'язані та взаємообумовлені і безпосередньо визначають ефективність одна одної.

2. Соціальна рефлексія в 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 закладі вищої освіти на компетентнісній основі проектує поступову трансформацію управлінських функцій, які реалізуються викладачем, у самоуправлінські, які реалізуються студентом як суб'єктом професійної підготовки на основі соціально-професійної рефлексії, самореалізації власного потенціалу, враховуючи стартові можливості кожного наступного етапу розвитку.

Ефективність професійної підготовки вчителя, формування соціально-рефлексійної компетентності як її складової, безвідносно до спрямованості та рівня, залежить як від викладачів, коректності їх підходу до організації навчальної діяльності, так і від студентів, їх 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 професійного розвитку.

Тому сформовані два комплекси методичних рекомендацій для викладача та студента, оскільки лише узгоджена взаємодія їх позицій дасть можливість отримати високі результати розвитку педагогічної майстерності, у її контексті, зокрема здатності соціально-рефлексійної діяльності.

У цьому контексті важливо враховувати типові недоліки, властиві викладачам як організаторам навчального процесу студентів, які утруднюють формування соціально-рефлексійної компетентності:

- недостатній рівень розуміння сутності теорії і практики компетентнісної освіти, здатності її трансформувати на конкретний навчальний предмет в системі професійної підготовки майбутнього вчителя;

- домінування інформаційно-репродуктивних технологій та методик організації освітнього процесу студентів, недостатній рівень врахування вікових, індивідуальних характеристик студентів у процесі навчальної діяльності,

домінування типових, однакових для всіх навчальних стандартів;

- розрив теорії і практики в 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, орієнтуючись 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 здатності до обґрунтування підходу до вибору й використання найбільш ефективних форм, методів і засобів професійного, особистісного, соціального розвитку студента, їх оптимальному поєднанні. Йдеться також про формування особистісно орієнтованої методики розвитку педагогічної компетентності, основується на результатах аналітико-рефлексивної діяльності самих студентів;

- проблеми забезпечення індивідуально-диференційованого підходу у процесі формування професійно-педагогічної діяльності майбутнього вчителя відповідно до потреб професійного, особистісного розвитку студентів; пізнавальних інтересів, тощо;

- проблеми актуалізації природних стимулів навчання, формування професіоналізму 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 та недоліків сформовані методичні рекомендації для викладача як організатора педагогічного процесу, враховуючи компе-

тентнісну спрямованість реформ, у контексті яких актуалізуються 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, продиктованими сучасними умовами розбудови ринкової економіки, демократичного соціального устрою.

2. Необхідно забезпечити глибоке розуміння теоретико-практичних основ компетентнісної освіти, оскільки вона не зводиться лише до ситуативного використання окремих інтерактивних методів на навчальному занятті, як часто це трактують педагоги.

3. Формувати високий рівень професійної компетентності, соціально-комунікативної культури, здатності до системної рефлексійної діяльності, оскільки саме ці чинники визначають готовність до організації освітньої діяльності на інтерактивній основі.

4. Соціально-рефлексійна функція процесу формування педагогічної компетентності вчителя є досить складною і багатофункціональною, тому викладач повинен розуміти сутність соціальної рефлексії, її природу, механізми функціонування з тим, щоб на практиці в умовах реального навчального процесу він зміг забезпечити її реалізацію.

5. Сприяння розвитку адаптаційних процесів в структурі професійної освіти вчителя повинно набувати ознак акомодативного процесу, тобто передбачати прийняття студентом зовнішніх умов діяльності зі збереженням особистісних, діяльнісних особливостей, сформованих на основі «Я-концепції», що в принципі неможливо без аналітико-рефлексійної діяльності як ефективного засобу професійного, особистісного, соціального самовизначення.

6. Безконфліктний перехід від одного рівня освіти (інформаційно-репродуктивної) до іншого (компетентнісної) є поетапним процесом, який має свою логіку, умови переходу від одного етапу до іншого, порушення якої незмінно призведе до деструктивних змін. Обов'язок викладача – правильно запрограмувати ці етапи, забезпечити їх реалізацію

відповідним методичним супроводом, використовуючи інструментарій аналітико-рефлексійної діяльності.

7. У кожному конкретному випадку програма перехідного періоду буде різною, оскільки базуватиметься на реальному стані, який інтегрально повинен визначатися викладачем як рівень сформованості соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя.

Методичні рекомендації щодо розвитку соціально-рефлексійної діяльності студента (майбутнього вчителя) у рамках навчального заняття:

1. Перш ніж проектувати, конструювати навчальний процес студентів в рамках навчального заняття, потрібно, насамперед, визначити реальний рівень сформованості навчальної діяльності, готовності студентів до навчання на основі інтерактивних технологій. Процес розвитку соціальної рефлексії буде ефективними, якщо навчання буде у 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, професійно значуще.

2. Зміст навчального заняття, його інформаційне наповнення повинно формуватися не лише з урахуванням відповідної теми, можливостей студентів, а і їх особистісних інтересів, потреб професійного розвитку. Повинна відбуватись 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 адекватні поставленим навчальним завданням, а також умовам, в яких він протікає, враховувати рівень та особливості інтелектуальної діяльності студентів, рівень їх компетентності з теми, що вивчається, забезпечуючи цілеспрямованість навчального процесу (вміння працювати на конкретний професійно та особистісно значущий результат).

4. Використовуючи методи інтерактивного навчання, викладач повинен 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 повинен періодично здійснювати комплексне діагностування рівня навчальної діяльності студентів, рівень їх рефлексійних здібностей, наявність умов для реалізації соціально- рефлексійної функції навчання.

6. Важливо, щоб викладач сприймав кожного студента таким, яким він є, толерантно ставився до його точки зору на проблему (навіть коли вона і 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 їх значущості для майбутньої професії, відбір змісту навчання, методів організації діяльності контроль та оцінювання), формуючи само управлінські функції студентів.

Виділені типові проблеми та ускладнення, які стосуються навчальної діяльності **студентів**, і закономірно лягли в основу формування відповідного комплексу методичних рекомендацій. Недоліки:

- домінування мотивації навчальної діяльності, пов'язаної з зовнішнім контролем знань, умінь з боку викладача, орієнтація на зовнішні регулятори діяльності, низький рівень здатності до саморегуляції, аналітико-рефлексійної, самооцінної діяльності;
- низький рівень сформованості 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, несформованість системного підходу до самодіагностики, готовності до соціально-рефлексійної діяльності.

Відповідно до окреслених проблем, які потенційно можуть виникати у студента у процесі навчальної діяльності, був сформований комплекс рекомендацій, які допоможуть уникнути таких проблем та збалансувати навчальний процес згідно сучасним вимогам:

1. Загалом у студента має бути переконання, що «він вчиться», а не «його вчать», і від успішності навчання буде безпосередньо залежати рівень його педагогічної компетентності, а відтак і успішність майбутньої професійної діяльності.

2. Кожне навчальне завдання повинно сприйматися студентом як важлива, професійно значуща проблема, яка не має однозначного вирішення і в кожній конкретній ситуації потребує особистісного самовизначення студента у її контексті (у кожному випадку рішення буде індивідуальним, особистісно означеним). Важливим є соціальний контент освітньої, навчальної, виховної діяльності, особистісного розвитку, тому аналітико-рефлексивна 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 і ставитися до неї як до як про-

фесійно цінної якості, яка є необхідною для організації інтерактивних форм та методів навчання з учнями в майбутній професійній діяльності.

4. Студент повинен 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 само регулятивній основі.

5. Студент повинен готувати себе до здійснення виборів в системі освітньої діяльності на аналітико-рефлексивній основі: рівня навчання, навчального завдання відповідно до своїх особистісних та професійних пріоритетів, підходу до вирішення навчального завдання та ін.

6. Формування суб'єктної позиції в процесі професійного становлення, розвитку педагогічної компетентності повинно відбуватися на основі:

- самоактуалізації, самореалізації всіх складових професійної компетентності в навчальній діяльності, у тому числі аналітико-рефлексійної;
- формування індивідуальної, особистісно орієнтованої траєкторії професійного розвитку, використовуючи результати аналітичної, соціально-рефлексійної діяльності;
- установки на майбутній професійний успіх;
- активності життєвої, позиції, сформованості соціальної компетентності;
- розвитку аналітичної, рефлексивної діяльності.

7. Інтегрально формування навчальної, майбутньої професійної діяльності повинно 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 в структурі освітньої діяльності, формування студента як суб'єкта навчання, професійного становлення, розвитку педагогічної майстерності у відповідному соціокультурному, освітньому середовищі.

Оскільки надважливим аспектом успішного професійного росту студента є його інтегрування у фаховий соціальний простір (а разом з тим, підвищення рівня соціальної рефлексії та адаптації до вимог та викликів професії), першочерговим постає питання ефективності взаємодії студента та викладача, адже саме викладач повинен створювати супровід такої інтеграції. Відповідно до цього, був розроблений ряд рекомендацій, які дозволять оптимізувати взаємодію між студентом та викладачем.

Насамперед, як викладач, так і студент повинні визнати, що:

1. Навчальна взаємодія є свого роду педагогічним інструментом забезпечення діалогізації в процесі опрацювання навчального матеріалу, вона зможе не лише оптимізувати процес, а і спрямувати його на адаптацію студентів до майбутньої професійної діяльності, інноваційних технологій організації навчання.

2. Діалогічна, полілогічна основа навчання має високий потенціал 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 у його контексті, продуктивного використання на практиці.

3. Освітній процес інтерактивного рівня, який базується на діалогічній основі, орієнтує на само актуалізацію, самоорганізацію, самореалізацію студента в навчальній діяльності, сприяє забезпеченню продуктивних взаємовідносин викладача та студентів в навчальному процесі, а відтак і сприяє формуванню продуктивних міжособистісних взаємовідносин, формуванню соціальної компетентності його суб'єктів.

Рекомендації:

1. Визнання головним критерієм ефективності навчальної взаємодії – створення у її рамках умов для ефективного навчання та самореалізації кожного студента, сприятливого соціально-психологічного середовища для його самодослідження, самовизначення у контексті навчальної проблеми.

2. 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.

3. При організації інтерактивної діяльності як викладач, так і студенти повинні прийняти спільні «правила» освітньої, соціальної взаємодії, які мають бути визнаними як умови, які найбільшою мірою інтегрально діагностують здатність до адаптації до різних рівнів взаємодії в структурі освітнього процесу. В основу діагностики повинні бути покладені методи соціально-рефлексивної діяльності студента, викладача, а отримані результати варто зробити предметом колективного обговорення з метою оптимізації міжособистісної взаємодії, оптимізації формування продуктивного соціально, особистісно орієнтованого освітнього простору.

4. Як викладач, так і студенти сприяють: забезпеченню позитивної емоційно-психологічної атмосфери, яка дозволяє почувати себе емоційно комфортно, культивуванню культури міжособистісних взаємовідносин.

5. Повинно здійснюватися періодична рефлексійна діяльність усіх суб'єктів освітньої діяльності, а також колективне аналізування викладачем та студентами процесу та результатів спільної навчальної діяльності (результативності індивідуальної навчальної діяльності кожного у її контексті), сприятливості освітнього середовища, визначення перспектив та 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 в структурі професійної підготовки вчителя, розвитку його педагогічної майстерності та практики їх реалізації.

Отож, їх можна сприймати як студентами, так і викладачами як позиції, в контексті яких потрібно самовизначитися і проєктувати свій власний шлях та траєкторію розвитку адаптаційних, соціально-рефлексійних компетентностей,

що загалом забезпечує перехід до умов інтерактивної освітньої діяльності, особистісно орієнтованого професійного розвитку.

Завдання для саморозвитку соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя

У процесі самостійної роботи студентів з розвитку аналітико-рефлексійної, соціально-рефлексійної компетентності та чинників, що її обумовлюють, можуть бути використані поради та методичні рекомендації з різних літературних 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.

[Джерело: <http://fspo.udpu.org.ua/wp-content/uploads>].

Проаналізувавши позиції, 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-рефлексивного 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 у середовище командної діяльності на основі «спільності із іншими, почуття приналежності, співучасті» та ін.

Варто проаналізувати з позиції розвитку соціально-рефлексійних компетентностей студентів програму самовдосконалення В. Леві, який запропонував п'ять перших кроків самовдосконалення як основу для програми самовиховання і саморозвитку:

1) самооздоровлення. Важливі не так результати, як те, як і для чого їх досягати. Фізичне здоров'я – не самоціль, а один із засобів одухотворення життя;

2) самоспілкування. Переоцінювання цінностей, оновлення кредо, критика своїх уявлень про те, «що таке добре» і «що таке погано»;

3) розвиток самотності. Істинна самотність 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, самотність розвивається, коли людина стає поетом, **дослідником і рекордсменом власного життя**, і при цьому не важливо, чи відрізняється вона від інших зовнішньою формою існування. Тільки у цьому разі людина стає справді цікавою;

4) самоосвіта. Необхідно з'ясувати для себе, чи усе можливе робиться для своєї освіти, чи відбувається це регулярно і повноцінно, чи вміло обрано методи і способи;

5) вихід із самотності. Є тільки один шлях виходу із самотності – знайти справжніх друзів. А це можливо лише тоді, коли станеш такою людиною, яку хотілось би мати за друга.

[Джерело: http://mobile.pidruchniki.com/19070422/pedagogika/samovihovannya_maybutnogo_vchitelya_sistema].

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 усе можливе робиться для своєї освіти, чи відбувається це регулярно і повноцінно, чи вміло обрано методи і способи» лише за умови ефективної аналітико-рефлексивної діяльності, при тому слід зауважити, що освітня діяльність

досліджується у контексті соціального простору людини, її життєвих цінностей та пріоритетів, що ще більше актуалізує функції соціальної рефлексії як чинника особистісного самовдосконалення, забезпечення перманентності саморозвитку.

[Джерело: <http://fspu.udpu.org.ua/wp-content/uploads>].

З означеної вище позиції можна також проаналізувати основи самоосвіти у програмі адаптації студентів-першокурсників, головні концептуальні позиції якої полягають не в тому, щоби слідувати загальним, однаковим для всіх рекомендаціям, в самодослідженні як засобі самовизначення, значний сегмент якого стосується соціальної рефлексії і реалізується через аналіз свого власного досвіду навчання та життєдіяльності в нових умовах педагогічного університету, дослідження працездатності, розподілу свого часу, здатності контролювати свої емоції, прислухатися до внутрішнього голосу, не йти на поводу у інших і т.д. Отож, аналітико-рефлексивна діяльність повинна проводитись не лише стосовно ефективності організації навчальної діяльності, адаптації до її особливостей у ЗВО, а у соціокультурному, життєвому контексті, використовуючи методи 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 стався до навчання, постійно поліпшуй його якість.

2. Подумай, які якості майбутнього педагога ти можеш виховати в собі.

3. Проаналізуй свій власний досвід навчання та життєдіяльності в нових умовах педагогічного університету на першому курсі та виділи ті особливості, які тобі знадобляться у майбутньому самостійному житті (роби це регулярно). Дай собі відповіді на такі запитання:

- Для чого ти навчаєшся (мотивація)?

-
- Коли протягом дня ти працюєш продуктивніше?
 - Чи довго можеш лишатися працездатним?
 - Чи вдало ти розподіляєш час: навчання, побутові справи, відпочинок?
 - Чи вмієш ти зосередитись на навчальних завданнях, коли тебе відволікають?
 - Чи завжди буваєш уважним при сприйманні навчального матеріалу?
 - Які способи запам'ятовування є найбільш ефективними для тебе особисто?

4. Постійно поповнюй свої знання із різних галузей наук, розширюючи кругозір.

5. Вчись правильно працювати:

- відвідуючи бібліотеки, ознайомся з правилами роботи в них;
- працюючи з навчальною літературою – вчись виділяти головне та конспектувати;
- вчись записувати тези та робити нотатки;
- перед виступом краще завжди складати план;
- регулярно займайся самоперевіркою.

Правила поведінки при самовихованні:

- 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 намагатись їх подолати;
- не зупинятись на півдороги, а прагнути довести справу до завершення;
- вміти визнавати свої помилки та вчасно їх виправляти;
- уважно ставитися до порад старших;
- у будь-якій ситуації контролювати свої емоції;
- прислухатися до внутрішнього голосу, не йти на поводу в інших.

У програму закладений значний потенціал соціальної адаптації, соціального саморозвитку студента і головною умовою адекватності програмування процесу буде визначен-

ня актуального рівня сформованості соціальних компетентностей, особистісних якостей у їх контексті. Тому завдання типу: «Проаналізуй свій власний досвід навчання та життєдіяльності, виділи ті особливості, які тобі знадобляться у майбутньому самостійному житті»; «Чи вдало ти розподіляеш час: навчання, побутові справи, відпочинок?» потребують використання аналітико-рефлексійних методів.

Оскільки базовою характеристикою сприятливого освітнього простору студента є його цілісність на всіх рівнях соціальної взаємодії, не менш важливим за спілкування в системі студент – викладач є спілкування в системі студент – студент. Збалансованість у цьому аспекті створює сприятливі умови для соціальної рефлексії, загальної соціалізації і, як наслідок, підвищення соціальної компетентності. Основою для досягнення такого балансу повинен слугувати процес підвищення комунікативних навиків.

«Заповіді спілкування», які сформулював А. Добрович:

- Відносини з людьми – головне в будь-якій діяльності, а тим більше в педагогічній. Думайте над своїми взаєминами з оточуючими людьми, будуйте їх на взаєморозумінні й довірі.
- Спілкуючись із людиною, ніколи не зациклюйтесь на досягненні ваших конкретних цілей і завдань. Будучи вчителем, не перетворюйтеся в чиновника, для якого програма, план уроку – головне. Не забувайте, що дитина, її інтереси, прагнення, її сьогодення й майбутнє – от 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 необхідний свій підхід.
- Приходячи до людини, залишіть 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.
- Вчіться бачити себе немов би з боку, очима інших людей. Аналізуйте, як ви поводитися під час спілку-

вання з ними, прагніть поставити себе на місце тієї людини, з якою спілкуєтесь.

- Частіше посміхайтесь людям. Посмішка налаштовує позитивно до вас оточуючих людей, створює сприятливий емоційний настрій, викликає в інших прагнення спілкуватися з вами.
- Розвивайте свій внутрішній духовний світ, ваші таланти і здібності. Пам'ятайте, що творча, духовно багата особистість завжди залучає інших людей, особливо коли все це сполучається із чуйністю, здатністю розуміти навколишніх.

[Джерело: Добрович А. *Общение: наука и искусство*. – М.: АОЗТ «Яуза», 1996. – 254 с.]

Важливо, щоб уже в процесі навчання майбутній педагог актуалізував себе, як професіонала в процесі становлення та чітко уявляв, які фахові та особистісні характеристики необхідно розвивати. Для цього був підібраний перелік порад, які допоможуть зрозуміти та окреслити основні вектори розвитку, на яких необхідно зробити акцент.

Десять порад молодому вчителю

від Семена Богуславського,

канд. пед. наук, директора московської школи № 1274

ім. В. В. Маяковського, заслуженого вчителя Росії,

академіка Академії творчої педагогіки

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 тільки 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 хороший учитель краще посереднього поета чи актора. Справа не в тому, яка професія, а в тому, наскільки вона тобі підходить. А ось у цьому варто розібратись. Але не можна розібратись на бігу. Треба попрацювати з повною віддачею, треба викластись. 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 прислухатись до думок, у тому числі і критичних. Але якщо в тебе не буде внутрішнього відчуття істини, ти будеш не вчитель, а «чого бажаєте?». Це інша крайність, на противагу 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 проявах. Ти повинен бути цікавим дітям, але це не вийде, якщо ти зосередитися 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 прояви 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, те 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 корова язиком злизала, або такі, в яких діти стоять на головах, а вони репетують на них і 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 сьогоднішні, ані в майбутньому. Створи план, нехай іноді нездійсненні, але конструктивні.

У житті кожному буває важко й гірко, у кожного трапляється нещастя й горе. І вранці, буває, не хочеться вста-

вати 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 повинна 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, повинно бути все чітко й упевнено.

Шоста порада може видатись 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 і всюди 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 блищаш 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, повинно 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 і смішною, учитель має володіти. І якщо вчитель сказав: «Посміялися, і вистачить», клас повинен підкоритись. Треба пам'ятати й те, що сміх може боляче ранити. Він, як казав Маяковський, – грізна зброя. Тому треба знати межу, бути обережним і тактовним.

Порада восьма: будь природним, не прикидайся, не намагайся здаватись 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 і той і інший виходять на аудиторію, на публіку. Якщо між акторами та глядацьким залом не встановлюється 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 якесь чаклунство заворює 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 здаватись, треба бути.

Не бійся честолюбства і 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 і 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 остан-

ня, 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 поповной 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!

[Джерело: <http://teacher.at.ua/>].

При виконанні зазначених вище завдань значною мірою актуалізуються рефлексивні механізми, проводиться цілеспрямований рефлексивний аналіз з проблем не лише організації навчально-виховної діяльності школярів, а і себе як суб'єкта формування позитивного соціокультурного простору, позитивного мікроклімату, що базується на пріоритетних загальнолюдських цінностях. Соціальна рефлексія при самодіагностиці полягає в ідентифікації особистості з іншою людиною і самим собою у відповідному соціальному контексті (життєва проблема, ситуація вибору та ін.). Наприклад, порада, яка стосується позиції, що вчителю важливо залишається собою. «Як же розпізнати, що в тобі твоє, а що – чуже? Краще тебе самого цього ніхто не знає. Звичайно, треба прислухатись до думок, у тому числі і критичних. Але якщо в тебе не буде внутрішнього відчуття істини, ти будеш не вчитель, а «чого бажаєте?». У ході соціальної рефлексії студент, як майбутній вчитель, виділяє і осмислює особистісні риси, типові моделі поведінки, взаємовідносини з іншими людьми як з найближчого оточення, так і незнайомими, визначаючи власні принципи, ставлення, цінності, пріоритети. Ана-

лізуючи прояви 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 в 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. В результаті студент формує здатність більш системно пізнавати і 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 і розвиває власні аналітико-рефлексивні здібності, сприяє забезпеченню цілеспрямованості та ефективності свого професійного, особистісного розвитку.

2.3. Методичні основи діагностики рівня сформованості соціально-рефлексійної компетентності студентів

У методичному забезпеченні розвитку соціально-рефлексійної компетентності студентів особливу значущість мають управлінські процеси, які реалізують проєктивні, організаційні, регулятивні функції. У цьому контексті головне – правильно відслідковувати ефективність розвитку вказаної компетентності, діагностуючи її за головними параметрами якостей та характеристик, які у комплексі свідчать про загальну успішність процесу.

Тому необхідною складовою методичного забезпечення адекватної/оптимальної динаміки розвитку соціально-рефлексійної компетентності студента повинен стати діагностичний інструментарій: півні, показники, методи діагностики. В оптимальному варіанті повинен бути сформований

комплекс методів та методик у відміченому аспекті для загального користування як база даних, на основі якої кожен студент та викладач формує свій комплекс, виходячи з пріоритетності потреб, зручності користування. Власноруч сформований комплекс діагностичних матеріалів апіорі буде мобільним, особистісно зорієнтованим.

А арсеналі діагностичних методів можуть бути використані різні спеціальні діагностичні методики, сформовані різними авторами, як от тести, анкети, а також методи самопостереження, самоаналізу, самооцінки, які у комплексі дадуть можливість претендувати на достатній рівень об'єктивності діагностичних замірів.

Виходячи з того, що одним з основних механізмів реалізації принципу перманентності розвитку є аналіз динаміки та визначення поточного рівня (етапу), ефективним буде використання певної градації рівнів, сформованої за критеріями, які вказують на якісні показники розвитку. Студент може добре зорієнтуватися у сутності процесу розвитку соціальної рефлексії на основі розгорнутих характеристик процесу, поетапності збільшення якісних показників. Співвінесення їх з характеристиками, притаманними кожному окремому студенті сприяє його самовизначенню, у свою чергу розвиваючи здатність до самоконтролю, самоаналізу, самопостереження та інші значущі компоненти соціальної рефлексії.

Порівнева градація, окрім діагностичної реалізує проєктувальну функцію, формуючи у студента цілісне уявлення про логіку процесу, поетапність переходу на якісно новий рівень сформованості досліджуваної якості.

Відповідно до зазначених далі ознак і показників рівнів сформованості професійних компетентностей студента (в тому числі соціально спрямованих) за базовими структурними блоками навчальної діяльності, визначені відповідні рівні/етапи формування соціально-рефлексійної компетенції.

Виходячи з того, що визначені типи показників діяльності не є автономними утвореннями, за якими передбачається спеціальна організація навчальної діяльності, а реально вони комплексно функціонують в тісній взаємодії і

взаємозалежності, то й рівні їх сформованості визначалися комплексно, а головні їх ознаки, властивості, за якими студенти розподілялися за чотирма рівнями сформованості соціально-рефлексійних компетентностей.

I рівень (високий) характеризується суб'єктивністю (активністю) позиції студента в структурі навчальної діяльності. Студент переймається проблемою формування навчальної та майбутньої професійної діяльності на основі «Я-концепції». Основним механізмом нарощування професійних компетентностей виступає саморегуляція, самоконтроль, рефлексія особистісна та соціальна. Тому студент постійно працює над оптимізацією навчальної діяльності, пошуком форм та методів, які би більшою мірою могли реалізувати його особистісний потенціал, сприяли розвитку соціально-рефлексійної компетентності. Отож, у студента наявний достатній досвід самоорганізації навчальної діяльності, саморозвитку особистісних якостей, який дає йому можливість реалізувати свій потенціал, визначаючи адекватний для себе рівень навчання.

У навчальній діяльності студент проектує виконання навчальних завдань з позиції їх 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 компетентісної, особистісно-орієнтованої освіти. Студент психологічно і 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 і приймає адекватне рішення стосовно рівня, форм та методів ор-

ганізації діяльності учнів, стилю управлінню та ін. (за показниками педагогічної й виробничої практики).

Таких студентів характеризує високий рівень інтелектуальної діяльності, впевненість у правильності вибору професії, а також ставлення до навчальної діяльності як головного засобу професійного та особистісного саморозвитку. Як правило, на заняттях вони відзначаються активністю, мобільністю, самостійністю, творчим підходом до виконання навчальних завдань. У студентів цього рівня розвинута здатність до аналітико-рефлексивної діяльності, вони можуть провести системний, глибокий аналіз як навчальних проблем, професійних ситуацій, так і результатів та процесу власної навчальної діяльності, з'ясовуючи причинно-наслідкові зв'язки ситуації чи факту, які аналізуються й оцінюються.

Адаптивність та перманентна рефлексія стають сутнісними особистісними характеристиками (якостями) студентів, для студентів цього рівня умови компетентісної освіти є оптимальними передусім через високий рівень сформованості суб'єктної позиції, здатність до професійного, 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. На цьому рівні фіксується високий рівень взаємозалежності між ефективністю навчання і особистісно-орієнтованою технологією навчальної діяльності студента.

Отож, зазначений рівень характеризується найвищими показниками й ознаками сформованості соціальних компетенцій студентів. Для інших студентів він може бути прототипом, який може слугувати свого роду орієнтиром, що проєктує вектор розвитку соціальних компетенцій, реалізації потенціалу в соціальній сфері в 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 в плані поповнення

фахових знань, розвитку відповідних професійних вмінь, так і формування власної концепції та технології організації навчальної діяльності. Тому на даному етапі йдеться про достатній рівень сформованості базових утворень в структурі навчальної діяльності, які забезпечать психологічну та предметну готовність студента до розвитку таких особистісних якостей, як соціальна рефлексійність та адаптивність до зовнішніх багатоаспектних змін у навчально-професійній діяльності.

Готовність до навчальної, майбутньої професійної діяльності значною мірою обумовлюють формування соціальної, психологічної та інших видів професійних компетенцій, які мають безпосередній вплив на активність життєвої, позиції, участь у виховній діяльності вищу, громадському житті загалом.

II рівень (достатній) характеризується загальною спрямованістю соціально інтеграційних процесів на формування цінних професійно-особистісних компетенцій. 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 в ЗВО, оскільки вони сприймають її як основу формування майбутнього професіоналізму, розуміючи, що її ефективність визначальною мірою залежить саме від них. Студентів характеризує наявність свого підходу до організації навчальної праці, в якій значно менше стихійності, залежності від зовнішніх обставин. Відповідно, такі студенти можуть працювати на достатньому рівні самостійності, орієнтуючись на пізнавальний інтерес, і саме головне, майбутній професійний успіх, як базову мотивацію системи професійного становлення.

Формуючи в такий спосіб суб'єктну позицію в структурі навчальної діяльності, студент з інтересом сприймає інноваційні форми та методи навчальної роботи, бере активну

участь в інтерактивних формах та методах 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, хоч 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 у цілісній програмі професійного становлення, близьких перспектив професійного розвитку.

Важливою є перманентна робота над розвитком соціально-рефлексивної складової в структурі професійного становлення загалом, навчання зокрема, оскільки вона сприймається як важлива умова, механізм особистісного та професійного розвитку та саморозвитку. Домінування процесів саморозвитку, саморегуляції пов'язане також з достатнім рівнем аналітичних здібностей: студент планує перспективи на основі осмислення та оцінювання реального рівня сформованості когнітивної компетенції, особистісної якості

та ін. Студент часто переймається проблемою ефективності власної праці (і не тільки навчальної), намагається оцінити її ефективність з позиції очікуваних результатів. При тому предметом аналізу неодмінно є особистість студента, інтегральна його здатність до діяльності такого рівня, а також поелементна якість, які сприяють або перешкоджають ефективності діяльності. Предметом аналізу є: педагогічні проблеми, навчальні ситуації, процес та 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 характерний цілеспрямований, системний розвиток студента як особистості, суб'єкта власного професійного становлення, майбутньої педагогічної діяльності.

Отож, достатньо високий рівень соціальних компетенцій (що об'єктивується в ціннісно-мотиваційній, діяльнісній, аналітико-рефлексивній сферах) реалізується у професійно та особистісно-значущих видах діяльності, особливо це стосується технологій навчальної діяльності, які сприяють досягненню навчально-професійного успіху, самореалізації студентів.

III рівень (задовільний) характеризується процесами формування професійної та соціальної компетенцій, які більшою мірою зароджувались в умовах домінування інформаційно-репродуктивної (предметно-знанневої) системи організації діяльності. Тому у студента не спостерігається чітка спрямованість на формування професійної 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 фактор самоствердження, самореалізації. Студенти більше орієнтовані на вибір навчальних завдань, в яких вони можуть проявити активність, творчість, самостійність.

Отож, активність в навчальній діяльності є ситуативною, вона не стільки програмується самим студентом відповідно до потреб та перспектив професійного розвитку, скільки є природною реакцією на навчальні завдання, які викликають у нього інтерес і сприймаються як можливість досягнення індивідуального успіху.

У навчальному процесі студент більшою мірою займає об'єктну позицію і адаптується до вимог, які ставить перед ним викладач, а також працює з використанням тих форм і методів, які йому пропонуються. Водночас, у ситуаціях, 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 задовільний потенціал творчості, активності, в навчальній діяльності їх прояви є ситуативними, оскільки адаптивні процеси більшою мірою стосуються концепції навчальної діяльності як добросовісного виконання завдань викладача на рівні зони найближчого розвитку, в умовах, в 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, хоч 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, рольових іграх та інших формах інтерактивного навчання.

Навчальна діяльність інколи аналізується, але це, як правило, відбувається з ініціативи викладача і сприймається як спеціальне навчальне завдання. До того ж, ці завдання сприймаються студентами як складні і 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 та рефлексійних механізмів, які в системі інформаційно-репродуктивного навчання в школі, ЗВО не є предметом спеціального формування. Через невисокий рівень аналітичної та рефлексійної діяльності студентів у навчальному процесі домінує управління (з епізодичним поєднанням із самоуправління).

Відповідно до зазначених вище позицій можна характеризувати особливості формування та розвитку компетентності студента (як професійної, так і соціальної та загальножиттєвої), як прояв особистісних якостей, оскільки такі компетенції повністю залежать від домінуючих адаптаційних процесів в основному виді діяльності, в даному 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.). Отож, до зазначеного рівня відносяться студенти, які характеризуються достатніми адаптивними якостями, які могли би за сприятливих умов (домінування особистісно-орієнтованих освітніх технологій) інтегруватись у відповідний освітній простір, цілеспрямовано розвиваючи у собі якості, необхідні для формування та розвитку професійних та соціальних компетенцій, згідно з вимогами майбутньої професійної діяльності, що реалізується за інноваційними стандартами.

У даному блоці йдеться про студентів з достатнім потенціалом до формування необхідних фахових компетенцій, реалізація яких значно підвищить рівень продуктивності

навчальної діяльності, професійної спрямованості навчального процесу, однак бракує системності, цілеспрямованості діяльності, яка була б на це орієнтована. І що саме головне, реалізації цих функцій слабо сприяє традиційна технологія організації навчальної діяльності.

IV рівень (низький) характеризується об'єктністю (пасивністю) позиції студента в структурі навчальної діяльності. Мотивація до формування професійних компетенцій більшою мірою пов'язана з прилаштуванням до: а) особливостей навчання у ЗВО; б) особливостей організації навчальної діяльності викладача (не дивлячись на те, що вони різняться як за технологіями, так і стилями організації, вимогами, які вони ставлять до студентів); в) особливостей студентів, які реагують на ті чи інші прояви 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 практично не актуалізується).

Проектування виконання навчальних завдань на майбутню професійну діяльність відбувається виключно з ініціативи викладача, а тому ситуативно і 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 та методів, які би більшою мірою могли реалізувати їх особистісний потенціал. Вони вважають, що найважливішим фактором успішності навчання є їх виконавська дисципліна, безальтернативне виконання завдань викладача за стандартами, що сприймаються як свого роду догми.

Навчання для студента не є сферою особистісної само-реалізації, 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 їх основні положення. Ця інформація не представляє цінності як з позиції проектування майбутньої педагогічної діяльності, виконуючи функції вчителя, так і з позиції вдосконалення власної навчальної діяльності, забезпечуючи її трансформацію на стандарти компетентнісної, особистісно-орієнтованої освіти. Студент не любить виконувати творчі завдання, він психологічно не готовий до творення моделей за власним зразком, має високий рівень тривожності з приводу наявного стану рефлексії, оцінювання результатів його навчальної діяльності викладачами.

Прийшовши в школу на практику, такий студент відчуває дискомфорт, передусім обумовлений неготовністю до виконання відповідних професійних функцій. Опрацювання навчальних дисциплін (фахових у тому числі) не забезпечило необхідних практичних компетенцій студента, він не може трансформувати теоретичні знання на рівень практичної діяльності, не може комплексно проаналізувати навчальну (виховну) ситуацію і прийняти адекватне рішення стосовно рівня, форм та методів організації діяльності учнів, стилю управління та ін. В таких умовах найбільшою мірою актуалізується функція пристосування до стереотипних моделей поведінки (з власного досвіду) або тих, вчителів, за роботою яких спостерігав студент.

Це не означає, що до цієї групи можуть бути віднесені 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 та рефлексійної складової, як основи професійної самоактуалі-

зації студента, тобто адаптації зі збереженням власного «Я», а значить і особистісно-означених характеристик навчальної діяльності. Студенти цього рівня, як правило, не бачать необхідності в аналізі та оцінюванні результативності своєї навчальної діяльності. Самооцінка, якщо ситуативно і 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 та самооцінку результатів виконання певних навчальних завдань, як правило, виконуються формально. Студент характеризує окремі аспекти своєї діяльності, але не може провести глибокого аналізу, оскільки не здатен 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 адаптуватись до стандартів компетентнісної освіти передусім через несформованість суб'єктної позиції в її структурі.

Що стосується особистісних якостей, то вони розвиваються у стихійному режимі: студент, як правило, засвоює 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 з 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.

На цьому етапі не фіксується високий рівень взаємозалежності між ефективністю навчання і особистісно-орієнтованою технологією навчальної діяльності студента, що пояснюється, передусім, з домінуванням інформаційно-репродуктивної системи професійної освіти майбутнього вчи-

теля. Ефективність навчання тут забезпечується за рахунок: а) експлуатації пам'яті; б) організованості та дисциплінованості студента щодо виконання навчальних завдань; високого рівня психофізичних навантажень як умови засвоєння надмірного обсягу навчальної інформації.

Низький рівень пристосованості до системи інноваційної освіти, майбутньої професійної діяльності також може асоціюватися з першим етапом розвитку компетентності студента. Найважливішим завданням на цьому етапі є діагностика соціальної інтегрованості, здатності до рефлексії, актуального рівня адаптивності за базовими характеристиками, обумовленими впровадженням стандартів кредитно-модульної, компетентнісної освіти. Так визначається стартовий рівень, який орієнтує не на стандартизовану, однакову для всіх, програму формування професійної компетентності, а на цілеспрямований перехід до наступного етапу, забезпечуючи системність, логіку, наступність, і що саме головне, особистісну орієнтованість цілісного процесу самоактуалізації та саморозвитку студента, майбутнього вчителя.

III. ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-РЕФЛЕКСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

3.1. Форми та методи інтенсифікації розвитку соціальної рефлексії майбутнього вчителя у навчальній діяльності студентів

Система концептуальних позицій, організаційних та методичних засобів формування та розвитку соціально-рефлексійних компетенцій повинна формуватися, виходячи з цілісного спрямування системи фахової підготовки на успішне оволодіння студентами професією вчителя.

На етапі впровадження кредитно-модульної системи професійної підготовки спеціаліста соціальна, професійна компетентність учителя може успішно формуватися лише за умов активного навчання з використанням особистісно-орієнтованих, професійно спрямованих технологій, які задають високі стандарти навчальної діяльності, за яких основи професіоналізму учителя формуються в умовах реалізації функції суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі навчання, як суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя та студента.

Ефективність актуалізації власної суб'єктності по відношенню до розвитку соціально-рефлексійної компетентності безпосередньо корелює з ефективністю навчального процесу, що реалізуються в умовах активізації ціннісно-мотиваційної, процесуально-діяльній та оцінно-рефлексивної сфер особистості студентів.

Методичні підходи до реалізації соціальної функції навчання мають базуватися на особливостях та логіці забезпечення ефективності особистісно орієнтованого процесу соціального, професійного, особистісного саморозвитку студента, що реалізується кожним за індивідуальною траєкторією. Зокрема, проектування соціально-рефлексійного розвитку/саморозвитку повинно супроводжуватися діагностикою та аналізом реального рівня сформованості цієї компетентності, обґрунтуванням логіки та поетапності переходу від ниж-

чого до вищого рівня соціальної рефлексії, причому саме студент у цьому процесі має виступати головним суб'єктом осмислення процесів, визначення та реалізації адекватних поставленим цілям дій. Викладач у процесі організації навчальної діяльності студентів більшою мірою реалізує спонукальні, спрямовуючі, консультативні функції, формуючи сприятливе освітнє середовище для означених вище процесів. Запроваджуючи інноваційні алгоритми та методики навчальної роботи, важливо, щоб у студентів було відчуття, що йдеться про переорієнтацію, а не ломку усталених стереотипів навчання, нівелювання особистісних надбань, які стосуються стилю, режиму, технології здійснення навчальної діяльності, що сприяє формуванню професійних та соціальних компетенцій згідно уявленням самого студента про те, якими вони мають бути. Іншими словами, забезпечується принцип індивідуалізації процесу формування студентом власного професійного «Я» у комплексі інтегральних компетентностей.

Методичне забезпечення ефективності формування соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя пов'язане з використанням адекватних форм та методів організації діяльності студентів, які забезпечують позитивний мікроклімат на заняттях, комфортність самопочуття студента, а значить і умови для його самореалізації, адаптації до нових освітніх стандартів, до майбутньої професії. Серед великої кількості методів інноваційного навчання варто опиратись на ті, які мають ознаки особистісної орієнтованості за своєю суттю, а за формою вони є звичними, тобто такими, які досить активно реалізовувалися під час навчальних занять в умовах інформаційно-репродуктивної системи освіти, що значно полегшує процес формування соціальної, професійної компетентності згідно сучасним професійним викликам. Це методи проблемного навчання, які дають можливість в рамках відповідної навчальної теми виділяти головні проблеми соціального та педагогічного спрямування, які мають виступати інтегрованими системотвірними одиницями, що забезпечують реальне модулювання змісту навчання; методи аналізу й оцінювання соціально значущих педагогічних

ситуацій, які є досить ефективними, для реального забезпечення ефективної підготовки студентів до майбутньої професії; методи індивідуального та групового творення соціальних ситуацій і моделей навчально-виховного процесу для майбутньої професійної діяльності, їх колективний аналіз, оцінювання та корекція; методи діалогового навчання, які задають контекст творення спільного навчального продукту на основі співпраці викладача та студентів як суб'єктів педагогічної взаємодії; методи навчальних та наукових дискусій, інших інтерактивних форм і методів навчання, в основі яких – обговорення навчальних, соціальних, виховних, проблем як теоретичного, так і практичного характеру; виконання науково-дослідницьких завдань, якими передбачалась реалізація як теоретико-практичної складової, так і експериментальних досліджень з використанням діагностичного інструментарію, апробації системи нововведень у навчально-виховну діяльність школярів.

Звісно, це не означає, що не можуть бути використані й інші оригінальні методи інтерактивного навчання.

Логіка моделі соціально-рефлексійного розвитку студента в ході його професійного становлення як майбутнього вчителя має визначатися згідно трактування сутності соціальної компетентності, соціально-рефлексійної компетентності як системного, багатокомпонентного, динамічного процесу, спрямованого на формування адекватної позиції студента в його структурі.

Навчання має бути орієнтоване на розвиток соціально значущих знань, умінь, особистісних якостей у комплексі, забезпечуючи їх взаємну інтеріоризацію, зокрема йдеться про формування суб'єктної позиції як основи розвитку власного мікропростору, спрямованості на його постійне дослідження і себе в ньому з тим, щоб ефективно управляти процесами, які визначають його якісні характеристики.

Моделювання процесу формування соціально-рефлексійної компетентності студента проектує логіку та поетапність «переводу» означеної мети у кінцевий результат, який визначається як готовність студента до ефективної соціаль-

ної взаємодії на всіх рівнях в процесі професійної діяльності, який, у свою чергу, пов'язаний з інтенсифікацією рефлексійних процесів у соціальній, освітній, професійній сферах. Структурно-функціональна модель відображає не лише головні елементи реалізації поставленої цілі, а й чинники, що визначають загальну ефективність процесу.

На основі узагальнення сутності та особливостей розвитку соціальної, соціально-рефлексійної компетентності студентів визначаються найбільш ефективні для визначеної навчальної ситуації умови забезпечення ефективності процесу, конкретизувавши їх відповідно до різних сфер застосування, серед яких домінантними будуть умови, що пов'язані з забезпеченням продуктивної міжособистісної взаємодії в структурі навчальної діяльності; як міжособистісна взаємодія суб'єктів навчання (на рівні «студент-студент», «студент-викладач») в процесі спільного виконання навчального завдання. При тому важливо акцентувати увагу на необхідності використання особистісно-орієнтованих технологій навчання, які проєктують головну мету як формування взаємовідносин між суб'єктом та предметом навчання (що є головною умовою самовизначення, самоактуалізації студента в контексті навчальної теми, проблеми, професії загалом).

Важливо орієнтуватися і на забезпечення суб'єктності позиції студента в структурі навчального процесу, яка визначає його особистісну активність стосовно будь-якого процесу чи діяльності, і що саме головне – є умовою становлення власної, особистісно означеної соціально-рефлексійної компетентності.

Вказані методичні позиції інтегрально визначають головні підходи до технологічного та практичного забезпечення розвитку соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя під час проведення конкретних навчальних занять, визначення рівня його ефективності.

У теорії і практиці інноваційної освітньої діяльності, професійної підготовки вчителя, зокрема, напрацьовано потужний арсенал методів та методик організації навчальної діяльності, у тому числі інтерактивних, які містять значні

потенційні можливості формування соціальної рефлексії студентів. З-поміж них особливо ефективними є наступні:

Метод дискусії – це колективне обговорення конкретної проблеми або зіставлення різних позицій, ідей, думок, пропозицій та інформації, підсумком якого має стати певне рішення, висновок. Видами дискусійного методу є дебати, диспут, полеміка. Дискусія – це активний, творчий, мисленнєвий процес, пов’язаний із появою додаткової інформації під час відповіді на запитання. Мета запитань – отримати нові дані, особистісну правдиву інформацію, нові ідеї. Всі вищезазначені особливості дискусії як методу містять високий потенціал у формуванні суб’єктної позиції студента, його соціально-рефлексійної компетентності.

Метод «прес» застосовують тоді, коли виникають суперечливі запитання та необхідно чітко аргументувати позицію з соціально-педагогічної проблеми, переконати інших, аргументовано обстояти власну позицію. Алгоритм виступу доповідача має бути чітким і включати:

- позицію: «Я вважаю, що...» (висловлення думки, її пояснення);
- обґрунтування: «...тому, що...» (з’ясування причини цієї думки, докази на підтримку пропозиції);
- приклад: продовження фрази «...наприклад...» і наведення фактів, що підтверджують думку, позицію;
- висновки: «Отже, я вважаю, що...» (висновок із того, про що йшла мова).

За допомогою метода «командної підтримки індивідуального навчання» малі групи мають змогу засвоювати навчальний матеріал в індивідуальному темпі, сприяючи процесам соціалізації, формування сприятливого мікроклімату та розвиваючи соціально-рефлексійні вміння.

Метод «мозкового штурму» стимулює інтелектуальну діяльність, творчий, інноваційний потенціал студентів для виявлення нових ідей та рішень, навчає ранжувати їх за пріоритетністю, виробляє вміння використовувати знайдені ідеї та звичку активно мислити. Метод створює атмосферу комфортності, забезпечує відчуття впевненості в собі, унеможливорює будь-яку критику учасників, дає підстави

для застосування фантазії, що сприяє появі новаторських, нестереотипних, оригінальних ідей. «Мозковий штурм» складається з п'яти етапів, а саме: прологу (надання інформація про мету, правила й технологію проведення, творення атмосфери, постановка й обґрунтування проблеми); генераційного етапу (психологічна підтримка учасників і їхніх перших ідей, контроль виконання правил каскадна генерація ідей); синтезувального етапу (класифікація, оцінювання, узагальнення ідей); етапу критики (критика отриманих ідей представлення узагальненого результату); епілогу (підбиття загальних висновків). Ведучий «мозкового штурму», яким може бути викладач або студент, представляє певну соціально-педагогічну проблему й пропонує учасникам висловлювати свої думки, не турбуючись про неймовірність та фантастичність висловлених пропозицій. Модератор записує всі запропоновані варіанти, не допускаючи аналізу їхніх позитивів і недоліків до завершення надходження нових ідей. Учасники повинні бути впевнені в прийнятності будь-якої думки, якою б нереальною вона не здавалась, після аналізу вона може бути уточнена, що наблизить до практичного розв'язання обговорюваної проблеми.

Метод аналізу конкретної соціально-педагогічної ситуації. В його основі лежить факт, що потребує аналізу, з'ясування причин протиріччя й оперативного їх розв'язання студентами в процесі заняття. Навчальними цілями такого методу є: формування вміння аналізувати соціально-педагогічну ситуацію, самостійно ухвалювати рішення, оволодіння творчим мисленням, усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків. Застосовуючи цей метод, розв'язують проблему, представлену через конкретну ситуацію, перетворюючи її у творче завдання. Порушуючи конкретне питання, виявляють протиріччя, закладене в соціально-педагогічній проблемі, що й спонукає до пошуку оптимального рішення. Змодельована соціально-педагогічна ситуація змушує студентів переживати справжні емоції, допомагає відпрацювати реальні вміння, що можуть бути застосовані в майбутній фаховій діяльності.

Вправи на усвідомлення особливостей самосприйняття себе й сприйняття себе іншими, вправа «Самокритика».

У кожної людини є своє власне уявлення про те, що робить її унікальною, неповторною, відрізняє від інших. При цьому мимоволі виникає питання, чи розділяють оточуючі її думку про саму себе, чи бачать інші такою, якою вона сама бачить себе. У вправі з'ясовується це питання. Учасники беруть аркуші паперу, підписують їх, розділяють на три частини по вертикалі.

1 графа: «Хто я?». 10 слів-епітетів. Відповіді записуються швидко, точно в тому формулюванні, у якій вони спадають на думку.

2 графа: «Як на це питання відповіли б Ваші батьки, знайомі?» (можна обрати одного з них).

3 графа: На це ж питання відповідає хтось із групи. Хто саме, учасник визначає сам.

Потім кожний забирає свій листок і порівнює відповіді. Виділяє подібність характеристик. Можна виділити домінуючу лінію поведінки – вона повторюється у всіх трьох характеристиках. Підраховується кількість збігів. По кількості збігів можна припускати ступінь відкритості людини.

Вправа на розвиток позитивного самосприйняття «Контраргументи».

Складіть список ваших слабких сторін. Розмістіть його на лівій половині аркуша. На правій стороні проти кожного пункту вкажіть те позитивне, що цьому можна протиставити. Наприклад:

Жодному з тих, хто мене знає, я не подобаюся	Ті, хто дійсно мене знає, ставляться до мене добре
Я ледачий, мені дуже важко змусити себе готуватися до занять	Я можу бути вольовою людиною. Я здатний, коли це дуже необхідно, зібратися й виконати все, що намітив

Розгорніть і обґрунтуйте контраргументи. Знайдіть їм підходящі приклади. Оберіть одного з Ваших товаришів по групі й викладайте йому ці контраргументи, підтвердивши прикладами.

Вправа «Самосповідь».

Відкритість – це насамперед уміння бути чесним і природним у відносинах з іншими й із самим собою. Оцініть свою відкритість, відповівши на запитання:

- Чи добре знають мене інші люди?
- Чи легко їм розуміти мене?
- Чи знаю й чи розумію я себе сам?
- Чи допомагаю я іншим краще зрозуміти себе?

Вправа «Написання собі листа».

Напишіть собі листа і спробуйте в ньому дати реальне бачення себе. Намагайтеся бути максимально відвертим. Описуйте все, що хвилює, радує в цей момент, що заважає самовираженню. Візьміть за правило робити це щораз, коли вам важко, коли відчувається необхідність «вилити» свої почуття, краще зрозуміти себе.

- Складіть список формул похвал (повісьте на стіну) – «Сьогодні я пишаюся собою, тому що ...».

- Проведіть експеримент зі своїми близькими або знайомими: попросіть їх сказати про себе що-небудь гарне й зафіксуйте час, витрачений ними на міркування. Потім попросіть їх сказати про себе що-небудь погане і також зафіксуйте час. Зрівняйте, у якому випадку їм знадобилося більше часу на міркування.

Метод гри, використання якого в навчальному процесі не лише підвищує пізнавальний інтерес студентів, їх активність, суб'єктність позиції, а і забезпечує високий рівень професійної спрямованості навчання, розвиток соціально-рефлексійної компетентності.

Гра «Знайомство»

Мета гри полягає у відпрацюванні навичок вміння короткої самопрезентації та досягненні стану розкритості, відкритості, згуртованості членів групи.

Хід гри

Учасники сідають у коло. Це, перш за все, можливість відкритого спілкування, відчуття особливої згуртованості, яка полегшує взаєморозуміння та взаємодію.

Кожен учасник повинен представитися. Для цього він називає своє ім'я, походження свого імені (за словником, сімейна історія тощо). Далі для більш детального розкриття своєї особистості він називає з ким він хотів би себе асоціювати. Наприклад, відносно:

- епітетів (веселий, жартівливий...);
- кольору (червоний, жовтий...);
- стихій (вогонь, вода, земля, повітря);
- пори року (весна, осінь, зима, літо);
- тварини (кіт, собака, тигр, кріль...).

Завершення роботи: кожному по черзі чи бажаним пропонується сказати, що нового дізналися вони про своїх одногрупників.

Гра «Відчуй іншого»

Мета гри полягає в знятті напруги учасників групи через включення їх у групові фізичні дії, спробу відчутти тепло ближнього.

Хід гри

Учасники сідають у коло на стільці, в середині кола лежить також коло із паперу.

Ведучий: «Давайте, візьмемось за руки. Утворилось 2 кола: одно всередині із паперу, друге – зовні, це ми з вами. Пропоную привітатись один з одним, але заплющивши очі. Зараз я доторкатимусь до того, хто сидить поруч від мене, він прийме моє привітання і таким же чином доторкнеться до свого сусіда, передаючи привітання йому і так далі, поки моє привітання не повернеться знов до мене, тільки уже з іншої сторони». (Гра).

Ведучий (*після закінчення «Привітання»*): «Чудово! А зараз ми відкриваємо очі. Поглянемо на коло, що лежить посередині, на що воно схоже, що можна створити? Візьмемо олівці різного кольору та папір. Кожен на аркуші паперу у вигляді пелюстки напише свої психологічні якості і прикріпить його до кола з паперу. В середині кола з паперу напишемо група № ...

Закінчивши роботу, прочитаємо, які риси притаманні членам нашої групи».

Завершення роботи: підведення підсумків.

Гра «Що нас об'єднує»

Метою гри є підкреслення значущості згуртованості студентської групи, формування почуття розкритості, позитивного емоційного ставлення до членів групи.

Хід гри

Усі члени стають у коло з м'ячем. Один із учасників кидає м'яч іншому і називає його ім'я та ту психологічну якість, яка об'єднує їх обох. При цьому супроводжує словами: «Я думаю, нас з тобою об'єднує...» і називає певну якість. Наприклад: «Я думаю, нас об'єднує така якість як відвертість», «Мені здається, ми з тобою життєрадісні».

Той, хто отримує м'яч, відповідає: «Я згоден», а якщо ні – «Я подумаю». Той, до кого потрапив м'яч, продовжує завдання, передаючи м'яч іншому.

Завершення роботи: проводиться обговорення, кожен висловлюється, що сподобалось, що викликало ускладнення: ствердження чи відповіді?

Гра «Якості та вміння, важливі для ефективного спілкування»

Метою гри є допомога студентам у визначенні важливих якостей та вмінь особистості, необхідних для ефективного спілкування.

Допоміжні матеріали: аркуш паперу А1.

Хід гри

Кожному учасникові пропонується протягом 5 хвилин самостійно скласти і записати список якостей та вмінь людини, які, на його думку, необхідні для ефективного спілкування. Після цього проводиться дискусія, метою якої є узагальнений список якостей (записується на плакаті). Кожен член групи може висловити свою думку, наводячи аргументи та приклади. Коли роботу над плакатом «Якості та вміння, важливі для ефективного спілкування» буде завершено, керівник пропонує обговорити, наскільки список, складений кожним учасником індивідуально, відмінний від загального.

Завершення роботи: підведення підсумків.

Гра «Дискусія»

Мета гри полягає в досягненні порозуміння та єдності членів групи шляхом розгляду різних точок зору, аргументацій щодо певної проблеми.

Хід гри

Серед учасників відбирають 5 осіб для ведення дискусії за задалегідь підготовленою темою. Наприклад: «Особистісні якості, що їх повинен мати керівник (не менше п'яти)»; «Особистісні якості, які протипоказані керівникові».

Кожен з учасників дискусії може представляти свою точку зору, чи точку зору своєї команди, узгоджену в попередній частині вправи. Учасникам дискусії пропонується за обмежений час прийти до загального рішення.

Завершення роботи: проводиться обговорення, кожен висловлюється щодо змісту і форми дискусії.

Гра «Влови настрої»

Мета гри полягає в досягненні єдності групи за допомогою залучення студентів до спільної діяльності та розвитку чутливості до емоційного стану інших.

Хід гри

2-3 учасники виходять з кімнати, а інші поділяються на групи, і кожній групі дається завдання за допомогою міміки і жестів показати деяку емоцію (гнів, радість, подив, страждання...). Повернувшись в кімнату, учасники повинні вгадати, які емоції демонстрували групи, і пояснити, як вони це вгадували.

Завершення роботи: підведення підсумків.

Психогімнастичні ігри, спрямовані на позитивну корекцію само- і взаємооцінки.

Гра «Я пишаюся...»

Мета гри полягає в підвищенні самооцінки через репрезентацію своїх позитивних рис характеру чи умінь.

Час: 7-10 хв.

Хід гри

Кожен учасник по черзі говорить про себе «я пишаюся» і говорить про свої позитивні особистісні риси. Наприклад:

«Я пишаюся тим, що у будь-якій ситуації залишаюся спокійним...».

Завершення роботи: проводиться обговорення, кожен висловлюється про те, легко чи складно було виконувати вправу. Якщо були складнощі, то в чому вони полягали, що почували учасники, коли «пишалися» собою.

Гра «Комплімент»

Мета гри полягає в підвищенні самооцінки шляхом свідомого підкреслення позитивної якості іншої людини та створення атмосфери емоційного комфорту у групі.

Хід гри

Комплімент – свідоме підкреслення позитивної якості людини. Учасники сідають у коло та роблять по черзі комплімент своєму сусідові. Сусід дякує та робить комплімент наступному учаснику.

Завершення роботи: проводиться обговорення. Пропонується проаналізувати, що було легше, а що складніше – прийняти комплімент чи зробити його іншому? Який комплімент був найбільш вдалим?

[Джерело: Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов: Издательство «Питер», 2000. – 304 с.]

Завдання для саморозвитку соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя

У процесі самостійної роботи студентів з розвитку аналітико-рефлексійної, соціально-рефлексійної компетентності та чинників, що її обумовлюють, можуть бути використані поради та методичні рекомендації з різних літературних 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 з іншими, почуття приналежності, співучасті;

-
- здатність створювати стійкі емоційні відносини з іншими;
 - здатність до позитивної ціннісної орієнтації;
 - почуття гумору, доброта;
 - творча здатність до оригінальності.

[Джерело: <http://fspu.udpu.org.ua/wp-content/uploads>].

Проаналізувавши позиції, 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-рефлексивного 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 у середовище командної діяльності на основі «спільності з іншими, почуття приналежності, співучасті» та ін.

Варто проаналізувати з позиції розвитку соціально-рефлексійних компетентностей студентів програму самовдосконалення В. Леві, який запропонував п'ять перших кроків самовдосконалення як основу для програми самовиховання й саморозвитку:

- 1) самооздоровлення. Важливі не так результати, як те, як і для чого їх досягати. Фізичне здоров'я – не самоціль, а один із засобів одухотворення життя;
- 2) самоспілкування. Переоцінювання цінностей, оновлення кредо, критика своїх уявлень про те, «що таке добре» і «що таке погано»;
- 3) 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, і при цьому не важливо, чи відрізняється вона від інших зовнішньою формою існування. Тільки у цьому разі людина стає справді цікавою;

- 4) самоосвіта. Необхідно з'ясувати для себе, чи усе можливе робиться для своєї освіти, чи відбувається це регулярно і повноцінно, чи вміло обрано методи і способи;
- 5) вихід із самотності. Є тільки один шлях виходу із самотності – знайти справжніх друзів. А це можливо лише тоді, коли станеш такою людиною, яку хотілось би мати за друга.

[Джерело: http://mobile.pidruchniki.com/19070422/pedagogika/samovihovannya_maybutnogo_vchitelya_sistema].

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 усе можливе робиться для своєї освіти, чи відбувається це регулярно і повноцінно, чи вміло обрано методи і способи» лише за умови ефективної аналітико-рефлексивної діяльності, при тому слід зауважити, що освітня діяльність досліджується у контексті соціального простору людини, її життєвих цінностей та пріоритетів, що ще більше актуалізує функції соціальної рефлексії як чинника особистісного самовдосконалення, забезпечення перманентності саморозвитку.

[Джерело: <http://fspu.udpu.org.ua/wp-content/uploads>].

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, в самодослідженні як засобі самовизначення, значний сегмент якого стосується соціальної рефлексії і реалізується через аналіз свого власного досвіду навчання та життєдіяльності в нових умовах педагогічного університету, дослідження працездатності, розподілу свого часу, здатності

контролювати свої емоції, прислухатися до внутрішнього голосу, не йти на поводу в інших тощо. Отож, аналітико-рефлексивна діяльність повинна проводитись не лише стосовно ефективності організації навчальної діяльності, адаптації до її особливостей у ЗВО, а у соціокультурному, життєвому контексті, використовуючи методи соціальної рефлексії.

3.2. Методичне забезпечення формування соціальної рефлексії студента у процесі вивчення навчального курсу «Методика соціально-виховної роботи»

Прикладом реалізації зазначених методичних позицій і використання методів організації навчальної діяльності студентів, орієнтованої на розвиток соціально-рефлексійної компетентності, може слугувати навчальний курс «Методика соціально-виховної роботи в сучасній школі», передбачений навчальним планом підготовки фахівців за спеціальністю «Соціальний педагог», який можна видозмінювати як за змістом, так і за формами організації навчально-виховної діяльності з урахуванням означених вище підходів щодо підвищення ефективності реалізації її соціально-рефлексійної функції.

Головним у курсі є логіка формування діяльності студента, переходячи від загальноприйнятих теоретичних позицій до проектування власних моделей діяльності за заданою тематикою.

Поетапність процесу організації навчальної діяльності реалізується 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 створе-

них моделей діяльності, їх аналізом, програмуванням перспектив саморозвитку.

До прикладу, на I занятті «Теоретичні основи та практика організації соціально-виховної діяльності школярів» ставиться мета: актуалізувати та систематизувати базові теоретико-практичні позиції щодо організації соціально-виховної діяльності школярів, максимально враховуючи їх проблеми, індивідуальні потреби щодо підготовки себе як суб'єкта формування цього виду діяльності. Вона реалізується через опрацювання питань: Актуалізація основ теорії соціального виховання. Проблеми соціального виховання в сучасній школі та перспективи їх вирішення. Соціальний педагог: базові особистісні та професійні характеристики. Основні правила (заповіді) організатора соціально-виховного процесу.

На цьому занятті необхідно узагальнити та систематизувати знання про теорію соціального виховання, надавши їй практичне спрямування. При цьому важливо осмислити практику організації соціально-виховної діяльності школярів в сучасній школі, виділити найбільш важливі проблемні зони цього складного виду діяльності і дати їм теоретичне обґрунтування. Можна звернутися до методичної літератури, в 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 та перспективах процесу реформуванням концептуальних позицій та практики організації соціально-виховного процесу в школі. І на завершення слід осмислити позицію соціального педагога як творця та організатора цього виду діяльності. Студенти мають намагатися створити образ соціального педагога-вихователя, наділивши його як особистісними так і професійними характеристиками. З зазначеної позиції цінним буде аналіз практикуючих соціальних педагогів, виділити системоутворюючі елементи їх професіоналізму, секрети успіху. На основі опрацьованого матеріалу варто запропонувати студентам сформулюва-

ти «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 можливість: сформувавши комплексне уявлення про аналіз та рефлексію як компоненти організації соціального виховання школярів, а також умови забезпечення його ефективності, відпрацювати базові позиції практики аналізу елементів виховного процесу. В 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 мають значні можливості формування аналітико-рефлексивної, соціально-рефлексивної компетентностей школярів.

Зокрема, 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-рефлексивної компетентності майбутнього соціального педагога в соціально-рефлексивну, 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.

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

Ефективним буде підхід, за яким 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 і 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 і індивідуально).

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

Найбільш продуктивним етапом навчальної роботи з курсу буде моделювання соціально-виховного заходу. Важливо відпрацювати алгоритми мислення студентів при підготовці, конструюванні виховного заходу, апробувати визначені підходи, долучившись до колективного творення соціально-виховного заходу з конкретної теми, соціально означеної проблеми. Студенти актуалізуватимуть логіку структурування виховного заходу, алгоритми мислення при визначенні теми, формуванні змісту, виборі адекватних методів виховання. На занятті доцільно практикувати колективне моделювання соціально-виховного заходу з конкретної теми.

Методично важливо забезпечити актуалізацію знань і конкретних умінь щодо структурування і підготовки виховного заходу. А тому заняття варто починати з теоретичного знання, що представляє 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 і в конкретних ситуаціях вибору. За основу, як правило, береться досвід педагога, який розкриває технологічний аспект організації виховного процесу, і на 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, ви-

кладач безпосередньо управляє процесом творення моделі, оперативно коректуючи всі його аспекти, хід протікання.

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 проводити 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 практично готові до індивідуального моделювання власних зразків в 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 і апробувати фрагмент даного заходу в студентській аудиторії.

Особлива увага при цьому повинна звертатися на процес аналізу апробованих зразків, основу якого складали об'єктивність, всебічність, глибина, логіка, коректність і т.д. Починати 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, реалізуючи як конкретні (ситуативні), так і стратегічні цілі.

Другий важливим напрямком формування готовності студента до соціально-педагогічної професійної діяльності (в тому числі перших його починань) може полягати в тому, щоб допомогти йому отримати необхідні теоретичні та практичні орієнтації у плануванні основ життєдіяльності колективу школярів, оптимізації їх 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 починання». 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 у роботі з дітьми, що мають проблеми соціальної адаптації;
- який стиль взаємин з підлітками з адитивною поведінкою будете формувати;

-
- які мають бути конкретні «заготовки» для організації соціально-виховної діяльності з дітьми та ін.

Це 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, в чому я ще 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. Переслідуються мета формування вмінь здійснювати аналітико-рефлексивну 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. В результаті, виділяються пріоритетні напрями професійного саморозвитку на основі проведеного самоаналізу, а також з'ясовуються форми та методи професійного самовдосконалення з напрямів, що були визначені як найбільш проблематичні.

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

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

Можна запропонувати підхід, за яким студенти формують групи за виділеними пріоритетними напрямками саморозвитку і отримують завдання підготувати необхідний методичний матеріал і виступити у ролі консультантів.

Надзвичайно актуальною і складною є теми, які стосуються методики та 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 вправи; тренінги.

Це заняття повинно 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 їх думку, обумовлюють продуктивність процесу самовдосконалення. Студенти апробують методичний матеріал, демонструючи практичні вправи, конкретні методи роботи над собою. Закономірно, передбачається продовження групової роботи у поєднанні з індивідуальною.

На завершальному занятті відбувалося підведення підсумків та формулювання методичних рекомендацій, що забезпечують ефективність організації соціально-виховної діяльності школярів, основних «заповідей» соціальному педагогу-вихователю.

Підводячи підсумки опрацювання навчального курсу «Методика соціально-виховної роботи школярів», слід узагальнити ключові моменти теорії і практики організації соціально-виховної діяльності школярів, визначити загальний рівень готовності студентів групи до реалізації соціально-виховних функцій.

При цьому особлива увага має приділятися виявленню сильних аспектів в структурі їх підготовки, детально про-

аналізувавши найбільш слабкі, загальні для всіх або більшості, і завершуватися робота повинна визначенням загальних позицій стратегії самопідготовки студентів, умов забезпечення її ефективності. Перша перспектива цього процесу може бути намічена до першої активної практики.

Отож, формуючи програму, зміст та методику організації навчальної діяльності студентів, важливо, передусім, враховувати логіку та складність адаптаційних процесів в структурі навчальної діяльності, забезпечуючи її професійну, соціальну спрямованість, особистісну-орієнтованість.

3.3. Алгоритми вивчення навчального курсу «Соціальні мережі», орієнтованого на розвиток соціально-рефлексійної компетентності майбутнього педагога

Програмування курсу «Соціальні мережі», зокрема модернізація його змістово-технологічної основи, підпорядковані, окрім традиційних, реалізації цілей, пов'язаних з розвитком соціальної, соціально-рефлексійної компетентностей майбутнього вчителя. Передусім, слід виходити з сутності феномену соціальних мереж, їх поліфункціональності, багатофакторності та складності взаємовідносин з користувачами, а також впливу соціальних мереж на формування соціального, життєвого, освітнього просторів молоді людини. У цьому контексті соціальна рефлексія виконує дуалістичну функцію: з одного боку, вона сприяє комплексному осмисленню цих процесів, визначенню особистісно орієнтованих принципів взаємовідносин з соціальними мережами, з іншого – продуктивний формат користування їх можливостями сприяє розвитку соціальної рефлексії, яка є важливою для різних галузей діяльності, процесу життєздійснення.

Переходячи від інформаційно-репродуктивної до компетентнісної системи освіти, важливо з'ясувати не лише суть соціальних мереж та технологічні особливості їх використання, а і зміст та структуру компетентності людини як

суб'єкта індивідуальної, особистісно орієнтованої траєкторії розвитку взаємовідносин у зазначеному аспекті.

Так, блок теоретичних тем повинен сформувати у студента цілісне бачення модерного світу віртуальної реальності, що є значущою складовою соціального простору сучасної людини з тим, щоб зрозуміти складність завдання самовизначення у його контексті та розвитку здатності до управління процесами.

Тема 1. Інтернет як соціально-історичний феномен

1. Віртуальна реальність як новий вимір існування соціуму.
2. Історія розвитку глобальних інформаційних технологій.
3. Соціологічні аспекти функціонування Інтернету.

Тема 2. Еволюція соціальних мереж та їх вплив на розвиток суспільства, особистості

1. Передумови та наслідки появи соціальних мереж.
2. Принципи функціонування та розвитку соціальних мереж.
3. Вплив соціальних мереж на еволюційні процеси в суспільстві.
4. Виклики та небезпеки, які виникають в умовах віртуальної взаємодії.

Тема 3. Людина в умовах віртуального соціуму: суб'єктність позиції

1. Особистісні аспекти поведінки в просторі соціальних мереж.
2. Людина як суб'єкт творення власного віртуального мікросоціуму.

Тема 4. Особливості функціонування та розвитку соціальних мереж в освітній сфері

1. Соціальні мережі як чинник осучаснення освітнього простору, навчальної діяльності
2. Інформаційно-комунікативні освітні технології
3. Інформаційно-комунікативні чинники підвищення соціальної компетентності
4. Інформаційна безпека та гігієна. Їх значущість в процесі віртуальної комунікації, освітнього процесу.

На основі опрацювання теоретичного матеріалу студент повинен розуміти, що соціальні мережі, як явище всесвітнього масштабу, характеризується стрімким розвитком. У сфері глобальної комунікації вони вже давно утримують лідерство. Іншими словами, якщо «прибрати» соціальні мережі, це призведе до негативних наслідків у всіх важливих сферах інформаційної взаємодії, окрім того, система організації постіндустріального соціуму та суспільної взаємодії стане критично розбалансованою і не зможе ефективно функціонувати, активно реагуючи на актуальні запити стрімкого розвитку соціального середовища. Важко переоцінити глибину проникнення даного явища у соціальну сферу на всіх рівнях життєдіяльності людини. По суті соціальні мережі – це віртуальне відображення реального соціуму з характерними йому внутрішніми процесами, своїми унікальними специфічними ознаками, які обумовлюються фактором віртуальності та набором додаткових інструментів інформаційної взаємодії.

Закономірно, що соціально-комунікативна сфера потребує цілеспрямованості, збалансованості та системності розвитку, в рамках якого особливої значущості набуває проблема підготовки до використання можливостей соціальних мереж, які постійно розширюються, видозмінюються. Проблема є особливо актуальною для молодих людей у період їх освітньої діяльності (загальної, професійної), тому підготовка майбутнього педагога у цьому аспекті має бути спрямована на власний соціально-комунікативний простір, а також на те, щоб сприяти формуванню здатності допомагати майбутнім школярам вибудовувати оптимальні взаємовідносини з соціальними мережами як одним із базисних елементів, які утворюють систему глобального суспільного життя. Виходимо з того, що сучасний рівень інтеграції в соціальну, освітню, побутову, економічну, особистісну та інші важливі сфери життя частіше є стихійним, малокерованим.

Зважаючи на такі характеристики проникнення даного явища в соціальний, культурний, комунікативний, освітній, інформаційний простори людини, слід розглядати його не як ряд мережевих утворень, які функціонують в одному

просторі та ситуативно перетинаються (такими соціальні мережі були на етапі свого зародження), а як глобальну систему, яка складається з безлічі підсистем різного масштабу, рівня інтеграції, функціонального спрямування. По суті весь інтернет знаходиться на шляху трансформації в одну суцільну соціальну мережу та набуває все більше відповідних функціональних ознак.

Таким чином, концепція глобальної світової мережі модернізується і проходить шлях від вузько профільованого інструменту, який на початковому етапі реалізував дві основні функції: прямої комунікації та обміну даними, – до інтерактивної віртуальної реальності, наділеної всіма характерними процесами, які відбуваються в реальному житті. Водночас, віртуальна інформаційна взаємодія характеризується такими очевидними перевагами як відсутність географічних перешкод, пряма та легка доступність до практично необмежених масивів інформації, анонімність, економічна складова (з розвитком Інтернету номінальна вартість отримання інформації значно знизилась), тощо. Така ситуація відкриває безліч нових можливостей в самих різноманітних аспектах життєдіяльності і, перш за все, в інформаційно-комунікативному, адже відбувається посилення соціальних зв'язків та інформаційна глобалізація.

Також з'являється цілий спектр інструментів, наділених великим потенціалом розвитку в різних сферах. Характеризуючи таку платформу віртуальної інформаційної взаємодії як соціальні мережі, слід зазначити, що на перший план виходять особистісний та соціальний аспекти, а значить і можливості, відповідні цим аспектам, які закладені в структуру даної платформи і є найбільш широкими. З огляду на те, що соціальні мережі є віртуальним віддзеркаленням реального соціуму, по суті, як і в умовах реальної міжособистісної взаємодії, ці можливості обмежуються лише особистісно-компетентнісними особливостями користувача. Іншими словами, людина сама встановлює рамки та потенціал свого розвитку та самореалізації в віртуальному соціумі згідно власним домаганням, мотивації, вмінням постановки актуальних, чітких цілей та визначенню можливостей їх до-

сягнення. У цьому розумінні алгоритм «актуалізація можливостей – мотивація – ціль» є основоположним.

Зазначені вище позиції алгоритмізують процес формування компетентності користувача як суб'єкта соціально-інформаційного простору, який і повинен стати основою навчального процесу будь-якого рівня (школа, ЗВО), а відтак і навчального курсу «Соціальні мережі» для майбутніх педагогів. Алгоритми стосуються безпосередньо логіки процесу, оскільки потенційно вони можуть бути адаптовані не лише до вивчення студентами спеціального курсу, а і інших споріднених навчальних дисциплін, і що саме головне – можуть бути використані студентами для самостійної роботи, яка стосується саморозвитку соціально-інформаційної компетентності у процесі оволодіння технологіями роботи в соціальних мережах. Закономірно, що соціально-рефлексійна діяльність тут буде провідною, тобто такою, що визначає індивідуальний, особистісно орієнтований характер та стиль роботи.

Практико-технологічна складова курсу «Соціальні мережі», орієнтована на розвиток соціальної рефлексії, реалізується через опрацювання наступного блоку тем.

Тема 5. Формування суб'єктної позиції особистості у структурі соціальної взаємодії (у тому числі в соціальних мережах)

1. Соціальні мережі як інструмент соціальної інтеграції особистості.
2. Я-концепція в умовах віртуального простору, теоретико-технологічні основи її формування.
3. Можливості соціальних мереж у контексті саморозвитку особистості, її само актуалізації у життєвому, освітньому просторі.

Тема 6. Розвиток соціальної рефлексії у структурі розвитку соціальної компетентності. Мережеві технології як інструмент оптимізації освітньої діяльності

1. Мережеві технології у формуванні цілісного освітнього простору особистості, підвищення ефективності її освітньої діяльності.

-
2. Особистісна орієнтованість роботи з інформацією як умова переходу на компетентнісну систему освіти.
 3. Використання можливостей мережевих інструментів у процесі професійної самореалізації.

Тема 7. Оптимізація управління власним мікросоціумом, включаючи віртуальний

1. Управління та самоуправління як основа культури соціальних взаємовідносин: змістово-технологічний аспект.
2. Користувач як суб'єкт забезпечення ефективності інформаційного простору.
3. Формування безпечної поведінки в Інтернет-мережі в умовах віртуальної взаємодії: особистісні виміри.

Логіка формування другого блоку тематики навчальних занять передбачає перехід студента на наступний – технологічний рівень розвитку соціальної компетентності, використовуючи можливості соціальних мереж.

У такий спосіб у рамках лекційного курсу з навчальної дисципліни «Соціальні мережі» започатковується розуміння практичних основ та інструментарію формування необхідної інтегральної компетентності, яка згодом знайде варіанти своєї реалізації на практичних заняттях і головне – індивідуалізованих програмах саморозвитку.

Тому особливо актуальною є проблема опрацювання алгоритмів розвитку та саморозвитку соціальної компетентності у процесі оптимізації своєї позиції як суб'єкта соціальних мереж з тим, щоб кожен студент міг її грамотно адаптувати до своїх потреб та можливостей, зважаючи на актуальні пріоритети розвитку.

Для початку, необхідно розуміти які потенційні вигоди може отримати для себе користувач (студент) від перебування у віртуальному соціумі. Для цього він повинен бути обізнаним зі структурою, функціональними особливостями соціальних мереж, процесами, що там відбуваються, та набором прихованих та відкритих інструментів, якими вони наділені. Коли такі вигоди і можливості є актуалізованими, реалізується мотиваційний етап діяльності, коли студент визначає для себе, що затрачені у процесі реалізації цих можливостей ресурси вартуватимуть отриманого результа-

ту. Завершальний етап цього сегменту носить форму постановки цілей й розробки плану їх досягнення з найменшою затратою часових та інших ресурсів та проекцією на максимальний результат.

На етапі практичної реалізації розробленого плану першим постає питання пошуку адекватного інструментарію. З огляду на те, що, як і в структурі реального соціуму, так і в структурі віртуального (як його аналогу) закладено безліч різноманітних інструментів досягнення поставленої мети (різних за якістю, ефективністю, доступністю, тощо), етап вибору таких інструментів задля оптимізації процесу реалізації розробленого плану є надзвичайно важливим, адже він визначає практичних вектор, за яким буде відбуватись весь процес.

Оскільки соціальні мережі є утворенням системним та багаторівневим, а значить його елементи характеризуються високим рівнем взаємодії, а інструментарій є поліфункціональним, найбільшого ефекту від використання потенційних можливостей, які надає ця платформа, можна досягнути шляхом постановки цілого ряду задач, які є різними за своєю сутністю, але суміжними за інструментарієм, який використовується для їхньої реалізації. Також такі цілі можуть лежати в різних площинах та сферах, але бути спорідненими в тому розумінні, що досягнення однієї з них вимагає реалізації іншої (чи інших).

Логіка формування практично орієнтованої складової навчального курсу «Соціальні мережі» відповідала логіці постановки пріоритетних завдань розвитку соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя у процесі використання ресурсів соціальних мереж:

1. Формування суб'єктної позиції в структурі соціальної взаємодії (у тому числі в соціальних мережах).

2. Розвиток соціальної рефлексії в структурі розвитку соціальної компетентності.

3. Оптимізація управління власним мікросоціумом, включаючи віртуальний.

Формально цей комплекс цілей лежить у різних площинах: в особистісній та соціальній, однак, вони не можуть

бути реалізовані відокремлено, адже при постановці однієї з них автоматично постає необхідність у реалізації інших, а значить діє принцип взаємозалежності, коли у план з досягнення основної мети неодмінно включаються інші як проміжні, супутні або аспектні. Отож, питання полягає лише в тому, яка з них визначена як основна, системотвірна, що ніяк не нівелює важливості супідрядних цілей, які тактично можуть виконувати допоміжну роль, а згодом і системотвірну, в залежності від домінантних потреб на різних етапах розвитку соціальної компетентності. Те ж саме стосується й динаміки використання інструментів реалізації поставлених цілей, адже кожне з вищезазначених завдань вимагає процесів, пов'язаних з соціально-рефлексійними діями.

Незважаючи на те, що визначений комплекс задач свідчить про їх взаємозалежність, усі вони на практиці будуть реалізовуватись, у тому числі, і окремо, використовуючи принцип поетапності. Це пояснюється тим, що попри суміжні інструменти, які необхідно використати у процесі роботи над даними проблемами, вони мають свою специфіку і потребують окремої уваги, оскільки потенційно можуть знизити якість результатів (як проміжних, так і фінального) у випадку їхнього недооцінювання.

Отож, для реалізації головної мети, перш за все, необхідно розробити план-дорожню карту, яка буде складатися з алгоритму її досягнення, побудованого на основі логіки розвитку процесу, супроводжуватися добром адекватного інструментарію.

Існує також альтернативний варіант, коли у процесі постановки цілей на перший план виходить принцип послідовності діяльності. В такому випадку наступні цілі ставляться лише після досягнення попередніх. Такий принцип теж цілком дієвий, проте значно менш ефективний, адже в цьому випадку втрачаються потенційні можливості інтеграційних взаємозв'язків та взаємозалежностей складових процесу, в результаті – нівелюється ефект синергії, емерджентності.

Також можна говорити про порушення принципу поетапності розвитку соціальної компетентності як інтегрованої якості, а відтак і реалізації системи «підготовка – реа-

лізація – аналіз». Наприклад, суб'єктність позиції студента у процесі удосконалення системи роботи у соцмережах неодмінно позначиться на якості власного соціального, життєвого простору, оскільки суб'єктність стосується активності як особистісної якості, яка має потенціал реалізації у всіх видах діяльності. У контексті цих проблем соціальна рефлексія, яка ґрунтується на здатності аналізувати соціальні процеси, факти, реалії, ситуації, виявляючи причинно-наслідкові зв'язки, стосується всього життєвого простору студента, його освітньої діяльності зокрема.

I. За програмою навчального курсу «Соціальні мережі» передбачається, що технологічна складова формування соціально-рефлексійної компетентності майбутнього педагога починається з розуміння проблеми **формування суб'єктної позиції особистості** у структурі соціальної взаємодії (у тому числі в соціальних мережах). Зокрема, технологічному забезпеченню розвитку означеної позиції має передувати розуміння соціальної інтеграції особистості, специфіки такого його сегмента як соціальні мережі, протидіючи стихійності впливів, не контролюваності процесів.

Визначення позиції студента як суб'єкта соціальної інтеграції, що формується та реалізується на основі Я-концепції в умовах віртуального соціального простору повинно стати основою навчальних дій у заданому напрямку, поєднуючи його саморозвиток, само актуалізацію у життєвому, освітньому просторі.

Алгоритмізуємо процес формування суб'єктної позиції студента в структурі соціальної взаємодії (у тому числі в соціальних мережах).

Зазначена складова (етап) в алгоритмі формування та розвитку соціальної компетентності був визначеним як один з головних з огляду на те, що суб'єктність життєвої позиції загалом, суб'єктний підхід до соціальної взаємодії зокрема, є базовим принципом успішності людини в сучасному світі, як в професійному так і в особистісному аспектах. Така позиція дозволяє керувати процесами, пов'язаними з особистісною сферою, реалізовувати професійний потенціал та амбіції, створювати навколо себе мікросоціум і розвиватись

як індивіду в особисто визначеному напрямку. Отож, без реалізації себе як суб'єкта власного життя, соціального, освітнього, професійного простору неможливо розраховувати на значні успіхи в усіх сферах життєдіяльності.

У контексті зазначеної мети – формування соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя, студент з домінуючою об'єктною позицією не зможе вийти на високий рівень розвитку цієї характеристики, адже соціальна рефлексія – це процес складний і системний, який потребує значної мотиваційної складової та міжгалузевих компетенцій, а найголовніше – цей процес потребує перманентного управління, що, в свою чергу, висуває вимогу до наявності оператора, яким може бути лише сам об'єкт такої рефлексії. Отож, соціальна рефлексія буде мати перманентний характер (що критично важливо для якісних її показників) та може розвинути до високого рівня лише за умови, коли об'єкт такої рефлексії буде одночасно її суб'єктом.

Швидкість та якість переходу від об'єктної до суб'єктної позиції у будь-якому процесі тісно корелює зі складністю самого процесу, тому в системних, багаторівневих процесах такий перехід відбувається повільно та зі значними складнощами. Закономірно, що всі аспекти як особистісної, так і соціальної сфери мають ознаки системності, тим більше, що йдеться про соціально-особистісну. Тут можна говорити про бінарну надсистему.

Виникає проблема, пов'язана з тим, що задля переходу особистості на суб'єктний рівень взаємодії з локальними процесами необхідні фундаментальні зміни у сфері особистісних якостей та характеристик, які, звісно, відрізняються низькою динамікою розвитку через свою сталість, консервативність структур. Проте, з іншої точки зору, процес фундаментальних трансформацій у сфері особистісних позицій, пріоритетів розвитку активно реалізується на рівні апробації форм суб'єкт-суб'єктної взаємодії на більш локальному рівні, адже значно простіше сконцентруватись на одному вибраному процесі чи аспекті і в подальшому застосувати отримані навички на більш глобальному рівні, розширивши власне поле суб'єктності. У такий спосіб робота над суб'єктністю

у процесі підвищення рівня соціальної рефлексії матиме подвійний ефект.

Кожний етап реалізації алгоритму розвитку суб'єктної позиції особистості, згідно загального плану, повинен також мати свій внутрішній алгоритм, який базується на тих самих загально-логістичних та структурно-процесуальних принципах, проте, має свої індивідуальні особливості згідно власної специфіки.

Розроблений алгоритм переходу до суб'єктності позиції студента у процесі розвитку соціальної рефлексії поданий в формі поетапного плану:

Етап самопізнання. Цей етап важливий з точки зору фіксації актуального рівня суб'єктності соціальної, освітньої, життєвої позиції. Відбувається осмислення життєвого, соціального, освітнього досвіду в контексті даної проблеми. Аналізуються причини, які сприяли формуванню тих, чи інших особистісних характеристик, пов'язані з суб'єктністю (чи об'єктністю) життєвої, соціальної позиції. Формується уявлення про бажані зміни в майбутньому. Даний етап особливо важливий з позиції переосмислення себе як особистості та домінуючих характеристик у контексті управління власним життям, навчанням, соціальним середовищем. Таке переосмислення майже завжди породжує незадоволеність (різного рівня) тими чи іншими аспектами життєдіяльності, що, у свою чергу, призводить до актуалізації проблем (про які раніше студент міг й не підозрювати) та провокує виникнення потреб до змін. Саме тому цей процес не тільки окреслює проблемні аспекти, над якими необхідно працювати, а й формує мотиваційну складову, важливість якої неможливо переоцінити, коли мова йде про настільки скрупульозний і складний процес самовдосконалення.

Етап планування. Згідно з виявленими у процесі самоаналізу проблемними аспектами виокремлюється та формується ряд конкретних завдань з розвитку суб'єктності позиції студента у різних сферах його життєдіяльності. Звісно, планування відбувається, зважаючи на індивідуальні особливості проблематики, тому шаблонного алгоритму тут бути не може, проте, у процесі формування програми дій не-

обхідно дотримуватись засадничих принципів, таких як послідовність, логічність поетапного переходу, спрямування на ускладнення завдань, посилення інтенсивності взаємодії та взаємовпливу значущих для процесу розвитку суб'єктності позиції студента чинників.

Реалізація програми дій, визначення її результативності. У ході роботи над визначеною проблематикою необхідно розглядати кожен пункт плану як окрему супідрядну ціль з індивідуальним підходом до її реалізації, проте, загальний алгоритм залишається незмінним: Визначається зміст діяльності, обираються форми роботи та шляхи (інструменти) вирішення проблеми. Визначаються можливі перешкоди, які стоять на шляху вирішення проблеми. Знаходяться альтернативні шляхи (інструменти) вирішення проблеми, які дозволять уникнути дії негативних факторів. Відбувається робота над проблемою з використанням різних підходів. На основі проміжних результатів визначається найбільш ефективний підхід та обирається відповідний інструментарій. Проводиться аналіз результатів роботи. Вносяться корективи згідно з виявленими недоліками.

Запропонований алгоритм дозволить визначити індивідуальний підхід до процесу в цілому, кожного проблемного аспекту зокрема, головними механізмами якого слугуватимуть аналіз/самоаналіз та корекція.

Аналіз процесу та результатів роботи з досягнення суб'єктності у соціальній, освітній сфері діяльності є досить складним завданням, адже важко визначити рівень впливу на процес, не маючи можливості зовнішнього спостереження за динамікою посилення такого впливу. Ще більше ускладнює завдання об'єктивності аналізу той факт, що, використовуючи методи самоспостереження, людина сприймає зміни, які відбулись як фактичну ситуацію, що закономірно заважає фіксації реальних змін, оцінюванні динаміки розвитку.

Для того, щоб уникнути вищезазначених ускладнень, необхідно розробити ще на етапах збору даних та планування систему тригерів, які б чітко вказували на наявність чи відсутність тих чи інших змін. Тут можна використати так

званий принцип «хлібних крихт», коли обрані тригери утворюють навігаційний ланцюжок, який забезпечує не тільки ефективний проміжний та постаналіз, а й дозволяє чітко дотримуватись обраного вектору і логіки дій.

Корекція підтримує принцип спіральної прогресії, коли задля досягнення результату або підвищення його якісних показників програма дій може повторюватись, підвищуючи на кожному новому «витку» рівень інтенсивності впливу. В такому випадку важливу роль відіграє етап постаналітичного коректування, коли задля виходу на новий якісний рівень, необхідно вносити зміни згідно виявленим на попередньому рівні недолікам,

II. Другий блок тем курсу «Соціальні мережі» пов'язаний безпосередньо з розвитком соціальної рефлексії у студента – майбутнього педагога.

Слід виходити з позиції, що розвиток соціальної рефлексії необхідно розглядати як складову структури розвитку соціальної компетентності, у якому мережеві технології виступають реальним інструментом оптимізації процесу. Соціальна рефлексія студента у цьому контексті трактується як ціль та засіб одночасно. Мережеві технології є ефективним засобом не лише формування власного соціального простору студента, а і формування цілісного освітнього простору особистості, відповідно його інтеграції в соціальний, підвищення ефективності її освітньої діяльності. Важливим є розуміння того, що особистісна орієнтованість роботи з інформацією є умовою переходу на компетентнісну систему освіти, чому активно сприяє рефлексійна позиція студента у соцмережах.

Лише розуміння особливостей процесів, пов'язаних із соціальною рефлексією дає можливість обґрунтованого використання можливостей мережевих інструментів у процесі соціальної, особистісної, професійної самореалізації. Окрім того, на етапі професійного становлення майбутнього педагога мережеві технології є мобільним інструментом оптимізації освітньої діяльності, формування професійної компетентності в цілому.

Навчальний курс «Соціальні мережі» повинен допомогти студенту зрозуміти суть, структуру та механізми цього процесу, а також як досягнути успіху у виконанні завдань з формування та подальшого розвитку соціальної рефлексії як важливої професійної якості.

З огляду на те, що розвиток соціальної рефлексії відбувається в різних площинах та враховуючи складність його структури (яка до того ж об'єднує елементи різних глобальних надсистем), для формування цілісного уявлення про соціальну рефлексію необхідно проаналізувати хронологію і логіку її формування на різних рівнях та в різних системах координат.

За своєю суттю рефлексія є вищим рівнем процесу пізнання людиною власного «Я». Більш простий – сенсорний рівень дозволяє лише реагувати на зовнішні впливи і на їх основі формувати уявлення про самого себе, в той час як рефлексійні процеси передбачають навички самопізнання та створення проєкції на власну особистість. Чіткої градації за рівнями пізнання особистості немає, інтенсивність та ефективність цих механізмів є досить умовною, тісно пов'язаною з особистісними характеристиками об'єкта (чи суб'єкта – залежить від рівня) даного процесу. Більшість людей застосовує рефлексійні механізми з більшою чи меншою мірою ситуативності та за провідними якісними характеристиками знаходиться між зазначеними рівнями. Цілком стандартною є схема, коли знаходження на сенсорному рівні самопізнання є перманентним станом (адже більш комфортним і таким, що не потребує додаткових зусиль), а використання рефлексійного інструментарію відбувається час від часу – за необхідністю. Часто такою необхідністю постають критичні ситуації чи пережиті стресові моменти.

Виходимо з позиції, що людина, яка володіє та постійно (або хоча б регулярно) використовує рефлексійні механізми пізнання себе у соціумі відрізняється підвищеним рівнем самосвідомості та мотивації до контролю над власною особистісною сферою самоактуалізації та життям загалом. Проте, досягнення такого рівня не є запорукою успіху у всіх сферах життєдіяльності, пов'язаних з цим аспектом – оволодіння

навичками та (що не менш важливо) наявність звички до рефлексії – це тільки початковий, але базисний та дуже важливий рівень, на якому можна будувати складні конструкції та керувати системними процесами в особистісній, соціальній, освітній, професійній та інших сферах.

Звісно, перехід від самоаналізу до соціальної рефлексії, як вищого рівня її функціонування, потребує не тільки сформованих та особистісно детермінованих рефлексійних механізмів, а й створення відповідних умов та напрацювання необхідного інструментарію, які дозволять розвинути ці механізми. Як і у випадку з переходом від сенсорного рівня до рівня перманентної рефлексійної діяльності в особистісній сфері, перехід до соціального рівня рефлексії відбувається поступово та поетапно, проте, позаяк цей процес є значно складнішим, він вимагає суб'єктної позиції та високого компетентнісного рівня оператора. У цьому випадку принцип нарощення інтенсивності не буде дієвим з огляду на системність процесу, він потребує чіткого планування з правильною розстановкою проміжних цілей і постійним анілітико-коректувальним супроводом.

Оскільки соціальні системи та процеси, які в них відбуваються, наділені показниками динамічності, людина, яка прагне розвинути високий рівень рефлексії, повинна бути готовою до такої мінливості зовнішніх впливів та умов. Для цього необхідно мати глибокі знання не лише щодо структури соціуму, його різних рівнів, а і процесів, які його регулюють. Також необхідно виробити механізми інформаційної фільтрації, адже сучасний соціальний простір перенасичений інформацією різного рівня важливості, актуальності, достовірності, тощо. Велика частина цих інформаційних потоків не мають корисного внутрішнього наповнення та викликають тільки розпорошення уваги, відволікаючи від цінних, особистісно значущих. Те ж саме стосується деструктивних, апріорі шкідливих інформаційних потоків, які негативно впливають на особистісну сферу, проникаючи в неї через соціальну взаємодію.

Важливою є також і мотиваційно-вольова складова з огляду на складність досягнення мети та ті перешкоди, які

стоять на шляху до неї. Вольові зусилля є значущою складовою процесу, адже проводити безперервний процес самоаналізу та скрупульозно досліджувати соціальний простір навколо себе потребує великої емоційної напруги.

Тому постає необхідність цілеспрямованого комплексного формування власного мікропростору (соціального, освітнього), як найбільш локального та початкового поля соціальної взаємодії, з якого можна починати будувати будь які соціальні конструкції та формувати відповідні процеси, формати взаємодії. Розпочавши процес формування соціальної рефлексії з вузько окресленого соціального простору, індивід буде дотримуватись базисних принципів і у взаємодії зі складними процесами, а саме принципу поетапності та принципу хронології (в даному випадку хронологічна послідовність вибудовується за складністю реалізації поставлених задач).

В ході підвищення рівня соціальної рефлексії студента, а разом з тим і автоматичного підвищення рівня його соціально-управлінської компетентності цей простір, звісно, необхідно розширювати, ускладнюючи цільову базу та підвищуючи якісні характеристики самого простору, соціальних зв'язків, загального соціального оточення.

Алгоритмізуємо процес у наступний спосіб. Виходячи з того, що поставлена ціль **розвитку соціальної рефлексії у структурі розвитку соціальної компетентності** на основі соціальних мереж, згідно визначеної проблематики, полягає у підвищенні рівня соціальної рефлексії у студента, розпочати розробку послідовності дій, необхідних для її реалізації, потрібно з формування загальної концепції процесу. Як уже зазначалося, ця концепція повинна містити ряд супідрядних цілей та інструментарій, який дозволить технологічно об'єднати їх та утворити систему з чітко виділеним вектором розвитку в напрямку реалізації основної мети.

Логіка підбору проміжних цілей (етапів) базується на опрацьованому теоретико-методичному матеріалі з педагогічних, психологічних та соціологічних дисциплін та загальному розумінні принципів особистісної та соціальної взаємодії. Важливим фактором також є послідовність роз-

витку та така почерговість реалізації завдань, яка дозволить отримати максимальний ефект саме щодо процесу розвитку соціальної рефлексії. (При більш детальному аналізі кожного з визначених етапів буде надана аргументація підбору цих цілей).

Закономірно, що **етап підготовки** до будь якої роботи, а надто до роботи зі складними системними явищами і полізадачністю, є найбільш важливим та базисним по своїй суті. Саме на цьому етапі закладається формула успішності всієї роботи, адже відбувається актуалізація плану – дорожньої карти, накопичується необхідний теоретичний та нормативний матеріал, формується уявлення про аспекти робочого процесу, підбирається інструментарій його забезпечення та діагностики ефективності.

Отож, у рамках опрацювання студентами теми мережевих технологій, як чинника розвитку соціальної рефлексії, важливо задати такий напрям роботи, в рамках якого студенти будуть мати можливість перейти від досвідного (звичай стихійного) формату роботи у соціальних мережах до теоретичного розуміння процесів та основ їх оптимізації. Саме теоретичні засади процесу дадуть можливість студенту реально проаналізувати наявний досвід, усталені стереотипи своєї, особистісно орієнтованої взаємодії з соціальними мережами, виявивши позитивні надбання та процеси, які слід класифікувати як деструктивні.

Особливо актуальними є проблеми використання соцмереж для оптимізації навчальної діяльності, процесу професійного становлення. Йдеться про технології роботи з інформацією, здатністю відібрати цінну, правильно її структурувати, осмислити, адекватно використати відповідно до актуальних потреб. Задана спрямованість роботи та окреслений комплекс головних та супідрядних цілей та загальні концептуальні підходи щодо їх реалізації дадуть можливість перейти на наступний етап роботи.

З огляду на таку важливість даного етапу, він також може бути алгоритмізованим, підвищуючи ефективність підготовчого періоду: Збір даних. Необхідно накопичити необхідну кількість інформації, які дозволять у процесі їхньої

обробки сформувані цілісне уявлення про проблематику, процеси, які відбуваються навколо неї, особливості, тощо. Велику увагу необхідно приділити валідності, актуальності інформації та надійності джерел, з яких вона була взята. Аналіз зібраної інформації. Етап осмислення інформації щодо суті та аспектів у рамках заданої проблематики. Цей етап особливо важливий, адже існує прямопропорційний зв'язок між сутністю компетенції, що формується, структурою та функціональними особливостями процесів та показниками успішності їх реалізації. Систематизація. Після формування загального уявлення та поглибленого вивчення проблеми та її контексту, необхідно сформувані чітку концепцію роботи, відокремивши важливу інформацію від другорядної, сформувавши їх ієрархічну підпорядкованість, та напрацювати необхідний інструментарій як основу реалізації поставлених цілей. Планування. Використовуючи принципи по черговості дій, логістики та дотримання базових причинно-наслідкових зв'язків у рамках визначеної концепції, необхідно розробити програму-план досягнення поставлених цілей.

Аналіз процесу та результатів підготовчого періоду проводиться на основі головних критеріїв якості в процесі роботи (поточний контроль) та після її завершення. Очевидно, що отримані результати подальшого впровадження розробленої програми потребуватимуть постобробки з метою аналізу успіхів та недоліків, проте, проміжний аналіз дозволить коректувати напрям роботи, збільшуючи у такий спосіб її ефективність.

Самопізнання – це є сутнісна основа рефлексії, тому даний етап є ключовим і таким, що реалізується на всіх етапах роботи. Якщо йдеться про соціальну рефлексію як вищу форму рефлексійних процесів, то тут етап самопізнання набуває особливого значення. На цьому етапі відбувається актуалізація свого теперішнього «Я», що в контексті рефлексійних механізмів означає актуалізацію рівня розуміння себе як об'єкта та суб'єкта соціального середовища, своїх особливостей, рис, особистісних характеристик та визначення потенційних можливостей розвитку соціальної, соціаль-

но-рефлексійної компетентностей.. Таким чином формується мотиваційна та цільова бази, задається вектор розвитку.

Етап планування розвитку соціальної рефлексії. Попри всю складність та системність такого явища як соціальна рефлексія, планування формування та подальшого розвитку не є складним процесом, суть його полягає в дотриманні чітко визначених принципів, які забезпечать функціонування необхідних механізмів розвитку. Необхідно розробити для себе головні алгоритми реалізації визначених на підготовчому етапі цілей у сфері самопізнання, соціальної рефлексії згідно з особистісними домаганнями та здійснювати пошук ситуацій та процесів (бажано в межах локального соціуму), які потенційно можуть дати відповіді на актуальні питання. Цей процес може мати вигляд спіральної прогресії, де кожен новий виток означає більш глибоке рефлексійне занурення. У такий спосіб відбувається як розвиток навиків соціальної рефлексії, так і поглиблюється рівень самопізнання в цілому. Важливо дотримуватись принципів поетапності, поступового збільшення рівня складності та аналітичності процесу.

Етап реалізації програми дій. Кожен етап програми з формування та розвитку соціальної рефлексії потребує окремого підходу, згідно з його специфікою, складністю, тощо, проте алгоритм дій, які необхідних для реалізації етапу є сталим.

Аналіз. Оскільки все, що стосується соціально-рефлексійних процесів означений високим рівнем суб'єктивності, аналіз та оцінювання ефективності процесу також буде мати тенденцію до пріоритетності суб'єктивних оцінних суджень. Все залежить від того, як студент оцінює свої власні здібності, якої складності та чи інша задача є в його розумінні та наскільки було багато затрачено ресурсів за результатами порівняння очікуваних та отриманих наслідків діяльності. Важливо аналізувати і відчуття, особистісні переживання, які ці процеси супроводжують, адже в процесі самопізнання невід'ємною є й емоційна сфера. Задля посилення аналітичної складової розвитку соціальної рефлексії необхідно перед початком роботи над проблемою визначити для себе ряд критеріїв, які можуть слугувати маркувальними ознаками,

на яких і буде базуватись аналіз. Складним, але важливим завданням буде розробка методик проміжного аналізу, адже він дасть можливість корегувати вектори розвитку вже в ході роботи. Такий підхід дозволить значно зекономити час та інші ресурси освітнього процесу.

Корекція. Як і у випадку з аналітичною складовою, корекційний етап також побудований на домінуванні суб'єктивного явлення про кінцевий результат розвитку соціальної рефлексії у процесі вивчення курсу «Соціальні мережі». Часто результат самопізнання, а ще частіше – результат дослідження себе як об'єкта та суб'єкта соціального середовища (навіть на рівні підсистем) призводить до отримання незадовільних результатів, або ж висновків, які банально не подобаються. З огляду на те, що на аналітичному етапі процесу рефлексії будь які зовнішні впливи мінімізовані, постає небезпека інтенсифікації психологічних захисних механізмів (ігнорування, уникнення, тощо), які не дозволять адекватно оцінити отримані (хоч і невтішні) дані, та провести відповідно до них ефективну корекційну роботу. Що ж стосується корекції ефективності самого процесу соціальної рефлексії, то тут у першу чергу варто зважати на безперервність та скрупульозність в дотриманні вищезазначених принципів розвитку соціально-рефлексійної компетентності студента.

У випадку проходження вищевказаних етапів підготовки, суб'єкт може вважати себе готовим до управління будь яким системним процесом, а надто настільки складним як формування соціальної компетентності, її складової – соціальної рефлексії.

III. Оптимізація управління розвитком власного мікросоціуму, соціальними мережами як його сегментом.

З огляду на те, що соціальна рефлексія – це системний процес, який реалізується у просторі функціонування двох сфер (особистісної та соціальної), що утворюють надсистему, важливо закласти базу для розвитку означеного процесу як в особистісному, так і в соціальному просторі. Звісно, особистісна сфера в хронології побудови такої надсистеми стоїть на першому місці і є більш базисною. Саме тому в загальному

алгоритмі, спрямованому на формування та розвиток соціальної компетентності, процес формування суб'єктності (за який відповідає особистісна сфера) був визначений відповідним пунктом. Цілком очевидно, що наступний етап повинен знаходитись в сфері компетенції соціальної системи. Таким етапом був визначений процес формування власного мікропростору людини та управління ним. Послідовність вищезазначених етапів обумовлюється ще й тим, що створення власного мікросоціуму можливе лише за умови наявності оператора, суб'єктність позиції якого є невід'ємною вимогою забезпечення його ефективності, що визначається здатністю суб'єкта коректно управляти цим складним процесом.

Перехід від позиції об'єкта соціальних процесів та впливів до формування власного мікросоціуму потребує високого рівня самоактуалізації студента як в особистісному, так і соціальному плані. Якщо студент хоче бути суб'єктом власної моделі соціальної взаємодії, він повинен розпочати з самопізнання, зрозуміти ким вона є для нього, якими особистісними характеристиками наділена, які процеси призвели до появи тих чи інших особливостей, рис характеру. І головне – наскільки цей процес є усвідомленим та керованим. Зважаючи на результати такого самоаналізу проектуватиметься пріоритетний вектор власного особистісного, і як результат – соціального розвитку. Найголовнішим компонентом тут є екстраполяція свого теперішнього «Я» на «Я-перспективне (ідеальне)», яким студент бачить себе в майбутньому в контексті особистісних домагань, амбіцій та бажань. Такий процес дозволить поставити такі актуальні задачі, які найбільшою мірою корелюють з особистісними особливостями індивіда, позаяк, часто буває, що цілі, які ставить людина, є в цьому сенсі хибними, наприклад, загальноприйнятими, формальними, адже на етапі їх постановки був пропущений етап самоаналізу, який в даному контексті є базисним. Постановка «правильних» цілей, як моделі кінцевих результатів процесу, дозволить задати вірний напрямок розвитку і в соціальному житті зрозуміти, до яких об'єктів соціальної взаємодії варто прагнути, які рівні взаємодії більше підходять саме цьому студенту, згідно його особистісних характе-

ристик, кого вона хоче бачити в своєму соціальному оточенні. І тільки після цього настає етап розробки плану дій, щодо реалізації конкретних домагань у соціальній сфері.

У процесі формування власно мікросоціуму використовується вже запропонований вище алгоритм дій, який, має власні особливості:

Етап самопізнання. Як уже зазначалось вище, цей етап є невід’ємною складовою управління процесом формування власного мікросоціуму, інтеграції у нього сегмента, пов’язаного з соціальними мережами. Без реалізації цього етапу неможлива вірна (така, що буде відповідати особистісним особливостям студента) постановка цілей щодо особливостей управління подальшим його розвитком. Найважливішим на цьому етапі є векторний перехід від розуміння того, які причини призвели до формування соціального мікросередовища, наскільки воно є сприятливим для самореалізації у всіх аспектах, комфортності самопочуття – до уявлення, якими вона хоче їх бачити у майбутньому. Також на цьому етапі формується мотиваційна база, що також є важливим аспектом з точки зору кінцевого успіху.

Етап планування. Опираючись на актуалізовані особистісні домагання, формується спектр цілей, реалізація яких дозволить створити той соціальний мікропростір та «запустити» ті соціальні процеси, які сприяють само актуалізації студента у всіх аспектах. Важливо дотримуватись принципу поетапності, виходячи зі складності поставлених задач, адже соціальні процеси характеризуються високим рівнем реакційності, оперативності зворотного зв’язку. Це означає, що якщо розпочати свою управлінську роботу в соціальному просторі з тих процесів, до складності яких людина не готова ні на рівні знань та вмінь в сфері соціальної взаємодії, ні психологічно, така діяльність, скоріше за все, буде не тільки непродуктивною, а й деструктивною щодо якості вже налагоджених соціальних зв’язків. Також можливі великі репутаційні втрати, як наслідок такої діяльності. Тому поступове нарощування складності поставлених завдань – це найбільш ефективний та продуктивний принцип, за яким варто розро-

бляти план дій щодо розвитку навиків формування та управління особистісно позначеними соціальними процесами.

Реалізація програми дій. Як і в ході роботи над досягненням суб'єктного рівня соціальної взаємодії, кожен етап програми з формування власного мікросоціуму потребує окремого підходу, згідно з його специфікою, складністю, тощо, проте алгоритм дій, необхідних для реалізації етапу є сталим: Актуалізується проблема. Обирається форма роботи та шляхи (інструменти) до вирішення проблеми. Виявляються перешкоди на шляху до вирішення проблеми. Визначаються альтернативні шляхи (інструменти) вирішення проблеми, які дозволять уникнути дії негативних факторів. Організовується робота над проблемою з використанням різних підходів. На основі проміжних результатів коректується процес та обирається для цього відповідний інструментарій. Проводиться аналіз результатів роботи. Вносяться корективи згідно виявленим недолікам.

Аналіз. Як уже зазначалось, специфіка соціальної взаємодії полягає в тому, що цей процес має високі показники зворотного зв'язку та є досить реакційним за механізмами реалізації. Таким чином, на противагу процесам аналізу результатів роботи над досягненням суб'єктного рівня соціальної взаємодії, аналітичні дані, отримані в ході формування власного мікросоціуму є досить доступними. Важливим аспектом тут є необхідність визначити правильні (валідні) джерела отримання таких даних, іншими словами, зрозуміти на основі реакцій яких об'єктів соціальної взаємодії варто будувати свій аналіз. У цьому може допомогти принцип авторитетності, коли обираються саме ті люди або групи людей, думки яких викликають найбільшу повагу. Цей принцип є безвідмовним, адже при виборі авторитетних оцінних суджень людина шукає ті об'єкти, яких вона б хотіла наслідувати, а значить, їхня життєва позиція, діяльність, риси характеру гармонують з її особистісними характеристиками у сфері домагань.

Корекція. Процес корекції в соціальній сфері – процес перманентний. Система соціальних зв'язків має надвисокі показники динамічності, а це значить, що постійно з'явля-

ються нові зовнішні та внутрішні чинники впливу, які вносять в неї дисбаланс. Цей дисбаланс може мати як позитивний, так і негативний вектор, проте, постійний процес внесення коректив в функціонування системи є неминучим. Що стосується локальних соціумів, ситуація інша – процеси тут значно менш динамічні й дозволяють зберігати більш стабільні та міцні соціальні зв'язки та напрацьовані механізми взаємодії протягом тривалого часу. Це і є однією з основних причин виникнення таких мікросоціумів та водночас головною їхньою перевагою. Проблема полягає в тому, що під час формування власного мікросоціуму за рахунок об'єктів, які є частинами інших мікросоціумів та перемодельовання існуючих шаблонів соціальної взаємодії, є велика небезпека появи деструктивного дисбалансу, більше того, поява цього чинника практично неминуча. Цей факт треба прийняти як сталу змінну та бути готовим до таких деструктивних змін у власній соціальній сфері. Для мінімізації негативного ефекту необхідно дотримуватись ієрархічного принципу у виборі черговості завдань за показником складності та проводити перманентний скрупульозний аналіз процесу з подальшим внесенням коректив у максимально делікатній формі.

Перед переходом до основного етапу, який має на меті безпосередню реалізацію кінцевої мети з формування та розвитку соціальної рефлексії в процесі соціальної взаємодії (на базі соціальних мереж), необхідно зрозуміти, які результати були отримані в ході реалізації попередніх (проміжних етапів) і як ці результати вплинули на готовність до реалізації головного завдання з точки зору формування соціально-рефлексійної компетентності, а також закладення потенціалу для подальшого розвитку.

У процесі підготовки до переходу на вищий рівень соціальної рефлексії, а саме в аспекті формування необхідного інструментарію, найважливішим, як зазначалось вище, є, з одного боку, дотримання поетапності процесів, з іншого – забезпечення оптимальної взаємодії взаємозалежних процесів, що зрештою призводить до цілеспрямованого та ефективного управління формуванням та розвитком соціально-рефлексійної компетентності майбутнього педагога. Перехід

на суб'єктний рівень у контексті рефлексійних процесів відбувається за рахунок актуалізації такої позиції, визначення вигод, які будуть отримані в результаті цього процесу, формування відповідної цілі та перманентної роботи над нею. Основним аспектом тут є оволодіння механізмами управління соціальними процесами, які відбуваються навколо і є особистісно значущими.

Закономірно, що це не є простим завданням, адже самі процеси можуть мати надто велику питому вагу в розумінні соціальної значущості та не відповідати рівню соціальної компетентності суб'єкта взаємодії за складністю. Також неодмінно знайдуться «конкуренти», які також мають намір керувати цими процесами, або вже це роблять і не будуть поступатись у домінуванні впливів. Відтак неможливо розпочати процес пізнання власної соціальної сфери та процесів, що там відбувається, без переходу від позиції об'єкта впливу до позиції суб'єкта управління своєю соціальною сферою, адже постійний вплив з боку інших суб'єктів соціальної взаємодії буде гальмувати процес пізнання, перехід до вищих рівнів. Іншими словами, людина не зможе реалізувати власний потенціал саморозвитку в соціальній сфері, поки буде підпадати під домінуючу дію зовнішніх факторів впливу.

Отож, програмуючи навчальний курс «Соціальні мережі» та орієнтуючи його на розвиток соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя, важливо розуміти багатовимірність процесів, які повинні бути передбачені у процесі роботи над ним. Компетентнісний підхід в освіті визначає таку концепцію навчальної діяльності студентів, в рамках якої ставляться цілі не вивчити відповідний обсяг матеріалу з визначеної тематики, а сформувати контент, який буде сприятливим для формування необхідних компетентностей, як от соціально-рефлексійної.

Саме тому курс повинен розроблятися за такою концепцією, щоб забезпечити умови для максимальної індивідуалізації розвитку соціальної компетентності кожного студента, зважаючи на наявний досвід використання соціальних мереж, а також рівня та особливостей соціально-рефлексійних

процесів (їх складових), які проявляються у різних сферах життєдіяльності.

Подані вище характеристики процесів стосуються сутності такого феномену як соціальні мережі, які в оптимальному режимі мають супроводжуватися соціальною рефлексією кожного користувача з метою оптимізації та керування взаємовідносин з віртуальним соціальним простором. Їх особливості повинні стати об'єктом вивчення та аналізу кожним студентом, оскільки на їх основі можна визначити проблемні зони використання соціальних мереж та спроектувати перспективи та детальну поетапну програму розвитку необхідних якостей, здібностей, компетентностей загалом.

У цьому контексті важливою є позиція викладача, який через активну співпрацю зі студентами, використовуючи інтерактивні форми та методи навчання, задаватиме параметри адекватної спрямованості навчання, регулюватиме його, орієнтуючись на спільно визначені цілі підвищення рівня соціальної адаптації студента, ефективної інтеграції соціального простору в реальний, а також розвитку соціально-рефлексійної компетентності, завдяки якій у професійній діяльності майбутній вчитель зможе реалізувати ці самі функції по відношенню до школярів.

ВИСНОВКИ

У методичних рекомендаціях представлені методично-технологічні підходи до розвитку соціальної компетентності студентів у процесі професійного становлення майбутнього вчителя, включаючи теоретичний, методичний, практичний аспекти, у такий спосіб алгоритмізуючи процес.

Подані матеріали адресовані як викладачам гуманітарних дисциплін, що працюють над проблемою практичної імплементації технологій компетентнісної освіти, у контексті яких соціально-рефлексійна компетентність має особливу професійну, життєву, особистісну значущість, так і студентам, які працюють над власним саморозвитком в усіх аспектах.

Алгоритмічність процесу полягає у поетапному переході від розуміння сутності, теоретичних основ соціальної, соціально-рефлексійної компетентності у структурі професійної підготовки майбутнього вчителя до теоретико-методичних особливостей її розвитку, а далі – пропонується конкретний інструментарій практичної реалізації в різних освітніх умовах та у процесі вивчення різних навчальних дисциплін. Особливо цінним є підхід, відповідно до якого аналізується проблема розвитку соціальної рефлексії студента комплексно, вказуючи на потенційні можливості щодо розвитку аналітико-рефлексійної діяльності студента, формування його ціннісно-мотиваційної сфери, розвитку особистісних якостей, творчих задатків, здатності до інтерактивної взаємодії, формування конструктивних взаємовідносин та ін.

Пропонуються методичні засади та дидактичний арсенал засобів та інструментарію забезпечення компетентнісної, особистісно орієнтованої спрямованості навчального процесу, формування позиції студента як суб'єкта професійного становлення, розвитку власної соціальної компетентності. У методичних рекомендаціях обґрунтовується необхідність злагодженої продуктивної взаємодії викладача та студента як умови реалізації поставлених соціально та професійно значущих задач.

Закономірно, що всі форми навчальних занять мають бути спрямовані на розвиток самостійної, індивідуальної навчальної діяльності студента, яка є основою розвитку професійної компетентності, соціальної компетентності, соціальної рефлексії у тому числі. Закономірно, що особлива увага приділяється самостійній роботі студентів у зазначеному аспекті, яка базується на особливостях та рівні сформованості його навчальної діяльності, особистісних якостях та характеристиках, індивідуальних потребах, потенційних можливостях розвитку кожного студента.

Практично всі методичні позиції супроводять конкретні приклади їх реалізації в навчальному процесі, що надає роботі практичної спрямованості. Приклади подаються не стільки для того, щоб викладач чи студент мав можливість вибрати один із запропонованих, скільки для формування загального уявлення про особливості практичної імплементації головних методичних засад, тобто підвищення власної компетентності з зазначеної проблеми. Це дасть можливість творчо підходити до конкретних навчальних зразків, видозмінюючи їх та творячи на їх основі свої.

У прикладах роботи над конкретними навчальними курсами, як от «Методика соціально-виховної роботи» та «Соціальні мережі» найбільшою мірою активується аналітико-рефлексійна складова навчальної діяльності, яка задає формат домінування самоаналізу та самовизначення у рамках запропонованої соціальної проблематики, використовуючи логіку поетапного переходу від колективного аналізу навчального матеріалу, результатів групової навчальної роботи – до самоаналізу на основі сформованих аналітико-рефлексійних компетентностей, у результаті чого розробляються власні моделі (сценарії) організації елементів майбутньої професійної діяльності. Такий підхід нівелює механізми наслідування, копіювання, які є домінуючими в системі інформаційно-репродуктивної системи педагогічної освіти.

Закономірно, що серед усього спектру інноваційних та традиційних форм та методів навчальної роботи, спрямованих на розвиток соціальної рефлексії студента, пріоритетними визнані інтерактивні, що обумовлено їх структурно-

функціональними особливостями організації пізнавальної й комунікативної діяльності.

Окрім того, інтерактивні освітні технології обумовлюють особистісну детермінованість навчальної діяльності студента, активізують розвиток критичного мислення, навчально-дослідної діяльності, рольового та імітаційного моделювання, творчого пошуку та ін., що також потребує адекватного соціокультурного, соціодидактичного середовища.

У рамках опрацювання тем за соціально спрямованою проблематикою студенту пропонується діагностичний інструментарій, що дає можливість відслідковувати реальну ефективність формування його здатності до соціальної рефлексії.

У роботі представлені варіанти практичного застосування визначених та теоретично обґрунтованих методичних рекомендацій на прикладі викладання навчальних курсів «Методика соціально-виховної роботи» та «Соціальні мережі», передбачених у програмі підготовки фахівців за спеціальностями вчителя загальноосвітньої школи, соціального педагога.

Матеріали методичних розробок можуть бути імплементовані у контекст програм інших навчальних дисциплін і можуть бути корисними як викладачам, так і студентам, які займаються проблемами розвитку компетентнісної системи освіти загалом, розвитком соціальних компетентностей як її значущої складової.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Березівська Л. Д. Проект єдиної школи в Україні про дванадцятирічну загальну середню освіту (1917–1920 рр.) [Текст] / Л. Д. Березівська // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – 2017. – № 1. – С. 77–84.
2. Бугерко Я.М. Психологічна динаміка розгортання рефлексивних процесів у модульно-розвивальному освітньому циклі: дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.07 / Бугерко Ярослава Миколаївна. – О., 2009. – 255 с.
3. Варбан М. Ю. Рефлексия профессионального становления в студенческие годы: дис. канд. псих. наук: 19.00.01 «Общая психология, история психологии» / Марина Юрьевна Варбан. – К., 1998. – 181 с.
4. Васильєва М. О. Формування професійної рефлексії майбутніх соціальних працівників у класичному університеті : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Васильєва Марина Олександрівна. – К., 2011. – 270 с.
5. Гавриловська К.П. Діагностика рівня мотивації активності особистості у системі правових норм держави / Проблеми емпіричних досліджень у психології. – Випуск 1. – К.: Гнозис, 2008. – С. 217–224.
6. Денисенко, О. М. Медіаінформаційно грамотний учитель як умова реалізації концепції «Нової української школи» [Текст]: мат. III Міжнар. конгресу / О. М. Денисенко // Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі. – Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2017. – С. 57–58.
7. Долинська, Т. Г. Особливості формування комунікативної компетентності майбутніх учителів з початкової освіти за сучасних умов [Текст]: мат. III Міжнар. конгресу / Т. Г. Долинська // Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі. – Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2017. – С. 60–61.
8. Дубасенюк О.А. Наукові засади професійно-педагогічної підготовки студентів / О.А. Дубасенюк // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія:

Педагогічні науки. – Вип. 15. Ч. 1. – Глухів : ГНПУ ім. О. Довженка, 2010. – С. 3–8.

9. Жилавская И. В. Медиаинформационная грамотность как новая грамотность информационного общества / И. В. Жилавская // Журналист. Социальные коммуникации. – 2011. – № 4. – С. 35–45.
10. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – №5. – С. 45–57.
11. Келен Л.М. Особливості трансформування мотивів у процесі професійної переорієнтації вчителів: автореф. дис. канд. психол. наук. – К., 1998. – 24 с.
12. Ковшов Е.М. Социальная рефлексия: Структура, формы и функции: дис. ... д-ра филос. наук / Е.М. Ковшов. – Саратов, 1999. – С. 15.
13. Концепція «Нова українська школа» // Міністерство освіти і науки України, 2016. – 34 с. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>
14. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [mediaosviti-v-ukrayini](http://mediaosviti-v-ukrayini.com).
15. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років [Електронний ресурс]. – Міністерство освіти і науки України, 2014. – Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1414672797/>
16. Кравець Л. М. Виховання потреби у самоаналізі професійної діяльності в майбутніх педагогів / Л. М. Кравець // Вісн. Прикарпат. ун-ту : зб. наук. пр. – Івано-Франківськ, 2006. – Вип. 12. – С. 15–22.
17. Кузь В. Г. Нова українська школа за концепцією розвитку освіти на період 2015–2025 рр. [Текст] / В. Г. Кузь // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – 2017. – № 1. – С. 21–26.
18. Малихін О. В. Ієрархія компетентностей сучасного педагога / О. В. Малихін // 1025-річчя історії освіти в Україні : традиції, сучасність та перспективи : зб. матер. між-

-
- народ. наук. конф. / за заг. ред. В. О. Огнев'юка. – Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. – С. 65–75.
19. Малихін О. В., Гриценко І. С. Формування загальнокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей: монографія / О. В. Малихін, І. С. Гриценко. – Київ : Видавництво ТОВ 2015. – 492 с.
 20. Малихін О.В. Формування рефлексивної компетентності студентів в освітньому процесі вищої школи: монографія. Компетентнісно зорієнтована освіта : якісні виміри / О. В. Малихін, О. І. Герасимова ; редкол.: В. О. Огнев'юк та ін. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. – С. 128–150.
 21. Мартиненко С.М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія / С.М. Мартиненко. – К.: КМПУ ім. Б. Грінченка, 2008. – 434 с.
 22. Марусинець М.М. Система формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / М. М. Марусинець. – К., 2012. – 456 с.
 23. Мышление учителя : личностные механизмы и понятийный аппарат / [под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской]. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
 24. Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ столітті // Шкільний світ. – 2001. – С. 3–6.
 25. Опалюк Т.Л., Розвиток рефлексії особистості як фундаментальна основа формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя / Т. Л. Опалюк // Науковий журнал «Молодий вчений» № 8 (48) серпень, 2017 р. С. 268–272.
 26. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс [Електронний ресурс] – Режим доступу: [https:// www.e-reading.club/chapter.php/43015/12/Ortega-i-Gasset__Vosstanie_mass.html](https://www.e-reading.club/chapter.php/43015/12/Ortega-i-Gasset__Vosstanie_mass.html).
 27. Пеняєв С. Концепція НУШ: чому варто доопрацювати [Текст] / С. Пеняєв, М. Савусін, С. Манченко // Сучасна школа України. – 2017. – № 5 (305). – С. 51–58.
 28. Пометун О.І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісно- го підходу в досвіді зарубіжних країн / О.І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній осві-

-
- ті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – С. 16–25.
29. Програма розвитку Організацій Об'єднаних Націй у рамках проекту «Освітня політика та освіта «рівний – рівному» [Електронний ресурс]. – К., 2004. – Режим доступу : <http://www.mediagram.ru/dictionary>.
30. Рекомендации ИФЛА по медийной и информационной грамотности [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.mcbs.ru/documents/4/299>.
31. Семенов И.Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности [Текст] / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 35–42.
32. Семиченко В. Проблеми і пріоритети професійної підготовки [Електронний ресурс] / Валентина Семиченко. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2007_01/semychenko.pdf.
33. Сесик, О. О. Педагогіка партнерства – ключовий компонент формули «Нової школи» [Текст] / О. О. Сесик // Виховна робота в школі. – 2017. – № 3 (148). – С. 2–4.
34. Синергетика і освіта : [монографія] / за ред. В. Г. Кременя. – Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. – 348 с.
35. Сисоева С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу : монографія / С. О. Сисоева. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 324 с. – С. 7–16.
36. Скиба М. М. Підготовка майбутніх соціальних педагогів в аспекті формування медіаграмотності / М. М. Скиба // Теоретико-методичні та організаційно-технологічні аспекти професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників до роботи з різними категоріями клієнтів : монографія / [С. П. Архипова, Н. В. Байдюк, Т. Є. Гриценко, Т. М. Демиденко, Ж. А. Дробот та ін.] ; за заг. ред. С. П. Архипової. – Черкаси : ФОП Гордієнко, 2013. – С. 31.
37. Торубара О. М. Мотиваційна сфера особистості сучасного студента: фактори та умови формування в процесі професійного становлення // Збірник наукових праць.

Педагогічні науки. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2007. – Вип. 45. – С. 371–376.

38. Ушева Т.Ф. Педагогические условия формирования рефлексивных умений студентов в учебном процессе вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Татьяна Федоровна Ушева. – Новокузнецк, 2010.
39. Чекушкина Елена Николаевна. Социальная рефлексия в контексте философского дискурса: дисс. ... д-ра филос. наук : 09.00.11 / Елена Николаевна Чекушкина; [Место защиты: Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва]. – Саранск, 2016. – 353 с.
40. Чичерина Н. В. Концепция формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов на основе иноязычных медиатекстов : дис. ... д-ра пед. наук. : спец. 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык, уровень профессионального образования) / Наталия Васильевна Чичерина. – Санкт-Петербург, 2008. – 474 с.
41. Яковлева Л. В. Формирование готовности будущего учителя к педагогической рефлексии: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Людмила Владимировна Яковлева; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – М., 1991. – 17 с.
42. Constructing Knowledge Societies : New Challenges for Tertiary Education [Электронный ресурс] / The World Bank. Washington D. C. – Режим доступа : <http://www.prcon.ru/book/salnikov/vovtorykh-poluchатели-obra>.
43. Spector J. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification / J. Spector, Michael-de la Teja, Ileana. – N. Y., 1996. – 123 p.

Для нотаток

Навчальне видання

Опалюк Тетяна Леонідівна

**ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-РЕФЛЕКСИЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ:
методичні рекомендації**

(для викладачів і студентів
педагогічних закладів вищої освіти)

Комп'ютерне верстання *У. М. Зарицька*

Формат 60x84/16. Ум. друк. арк. 7,93.
Тираж 100 пр. Зам. № 908.

Видавництво «Аксиома»,
вул. Симона Петлюри, 30а, м. Кам'янець-Подільський, 32300.
Тел./факс: (03849) 3-90-06, моб. (067) 381-29-43.
E-mail: aksiomaprint@ukr.net.

Друк ПП «Аксиома».
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 1808 від 26.05.2004 р.