

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка**

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

КРАВЧИНА ТЕТЯНА ВОЛОДИМИРІВНА

УДК 378:159.955.4:[316:81'243(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ
РЕФЛЕКСІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СОЦІОНОМІЧНОГО
ПРОФІЛЮ У ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ**

13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

Подано на здобуття наукового ступеня доктора наук.

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Т. В. КРАВЧИНА

Науковий консультант

Ольга СОРОКА, д-р пед. наук, проф.
(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

Тернопіль – 2026

АНОТАЦІЯ

Кравчина Т. В. Теорія та практика формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2026.

У дослідженні розглянуто й обґрунтовано теоретичні й методичні основи формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки. Розкрито сутність феномена рефлексії та висвітлено її роль у професійному становленні майбутніх фахівців соціономічного профілю. Рефлексію схарактеризовано з філософських, психологічних та педагогічних позицій як багатогранне утворення, що поєднує комунікативний, кооперативний, особистісний і когнітивний аспекти. Визначено поліфункціональність рефлексії, яка реалізується у ціннісно-значеннєвій, мотиваційно-стимулювальній, регулятивній і перетворювальній функціях.

З'ясовано, що поняття «педагогічна рефлексія» має інтегративний характер і поєднує когнітивний, емоційний та діяльнісний рівні самопізнання здобувача вищої освіти, забезпечуючи цілісність його професійного розвитку. Обґрунтовано можливість поширення цього феномену на професійну діяльність представників соціономічного профілю (психологів, соціальних працівників), оскільки вона реалізується у педагогічно спрямованому контексті – через виховання, підтримку, консультування та фасилітацію.

Визначено характеристики педагогічної рефлексії – глибину, критичність, гнучкість, толерантність, комунікативну пластичність, відповідальність – та її механізми, серед яких рефлексивний вихід,

інтенціональність, категоризація, схематизація й об'єктивація досвіду. Встановлено, що педагогічна рефлексія є провідним механізмом професійного саморегулювання й основою усвідомленого прогнозування, оцінювання та вдосконалення діяльності здобувачів вищої освіти соціономічного профілю.

Проаналізовано досвід іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у зарубіжній практиці, який представлений двома основними стратегіями – індивідуально-аналітичною та діяльнісно-ігровою. Перша орієнтована на особистісне самоусвідомлення через психодіагностику, самоспостереження й осмислення професійного досвіду, друга – на активне рефлексивне навчання шляхом моделювання реальних професійних ситуацій. Обидві стратегії сприяють формуванню здатності до саморегуляції, розвитку аналітичного мислення, підвищенню рівня професійної компетентності та ефективності фахової підготовки майбутніх психологів і соціальних працівників.

Здійснено аналіз нормативно-правових документів, що регламентують підготовку здобувачів вищої освіти соціономічного профілю (професійного стандарту «Фахівець із соціальної роботи», стандартів вищої освіти за спеціальностями 231 «Соціальна робота» та 053 «Психологія», Етичного кодексу спеціалістів із соціальної роботи України), що засвідчив наявність комплексу компетентностей, безпосередньо пов'язаних із рефлексивними, комунікативними, аналітичними та етичними аспектами професійної діяльності. Це підтверджує необхідність інтеграції педагогічної рефлексії як невід'ємного складника професійної компетентності здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процес іншомовної підготовки.

Результати емпіричного дослідження серед психологів і соціальних працівників показали, що педагогічна рефлексія усвідомлюється ними як важливий компонент професійного розвитку, проте використання рефлексивних методів і прийомів вирізняється фрагментарністю. Отримані результати обґрунтували потребу у створенні цілісної системи формування

педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки.

У структурі педагогічної рефлексії виокремлено компоненти (мотиваційний, змістово-діяльнісний, результативний), критерії (мотиваційно-смісловий, когнітивно-процесуальний і рефлексивно-емотивний) та схарактеризовано показники її сформованості у здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки за низьким, середнім і високим рівнями.

У ході наукового пошуку запропоновано авторський погляд на концепцію, як особливий вид інноваційної діяльності, за допомогою якого створюються належні умови для формування педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічних професій у процесі іншомовної підготовки. Складовими розробленої концепції виступають методологічний, теоретичний і технологічний концепти. Методологічний концепт акцентований на формування педагогічної рефлексії з урахуванням положень комплексу основних і допоміжних підходів, а також загальнопедагогічних і специфічних принципів. Теоретичний – побудовано на основі психолого-педагогічних ідей, концепцій, базових категорій і понять, які розкривають сутність та структуру процесу формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки. Технологічний концепт передбачає визначення етапів, послідовності й технології впровадження організаційно-педагогічних умов, а також створення рефлексивно-розвивального освітнього середовища у процесі іншомовної підготовки.

Формування педагогічної рефлексії здійснювалося поетапно (на рефлексивно-оціночному, активізації особистісного сенсу та діяльнісному етапах) у процесі викладання навчальної дисципліни «Іноземна мова (англійська)», проведення комплексу тренінгів (рефлексивного, саморегуляції, кінотренінгу, тренінгу формування та розвитку комунікативних умінь і навичок) і «Рефлексивного практикуму».

Обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено систему формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки, яка має блочну структуру та охоплює: 1) методологічно-цільовий (мета, методологічні підходи (основні: гештальт-підхід, суб'єктно-діяльнісний, особистісно-діяльнісний, рефлексивно-діяльнісний, системний, комунікативний, компетентнісний, додаткові: аксіологічний, індивідуально-творчий, міжкультурний) і принципи (загальнопедагогічні та специфічні)); 2) змістовий (сутність педагогічної рефлексії, освітні компоненти та етапи її формування); 3) операційно-процесуальний (форми (методична майстерня, рефлексивний практикум, рефлексивний тренінг, кінотренінг, тренінг формування й розвитку комунікативних умінь і навичок, тренінг саморегуляції), рефлексивні методи (діалог, рефлексивна дискусія, рефлексивний полілог, «рефлексивне коло», «ланцюжок побажань», рольові ігри), рефлексивні прийоми, інноваційні технології («навчання в команді», «проектна технологія», «веб-квест», «сабджект семпл», «мовне портфоліо» «технологія організації індивідуальних освітніх траєкторій», «Дальтон-технологія», «кейс-технологія», тандем-технологія); етапи іншомовної підготовки (рефлексивно-оціночний; активізації особистісного сенсу; діяльнісний)); 4) оцінно-результативний (компоненти, критерії, рівні та результат) блоки. У дослідженні представлено графічну модель розробленої системи.

Доведено, що вагомий вплив на формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки мають організаційно-педагогічні умови. Обґрунтовано та впроваджено у процес іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю такі організаційно-педагогічні умови: використання рефлексивно-освітнього потенціалу інтерактивних технологій у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю; організація діалогічної взаємодії учасників освітнього процесу в полісуб'єктному контексті; створення рефлексивно-розвивального освітнього

середовища з активним залученням до нього здобувачів вищої освіти соціономічного профілю.

Проведений науковий пошук допоміг розробити змістове наповнення системи формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки. Здійснено апробацію рефлексивних форм, методів, технологій і прийомів у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю. До ефективних форм роботи віднесено методичну майстерню, рефлексивний практикум, рефлексивний тренінг, кінотренінг, тренінг формування й розвитку комунікативних умінь і навичок, тренінг саморегуляції, які забезпечили активізацію внутрішнього аналізу, усвідомлення власних дій, інтеграцію комунікативного та практичного досвіду, формування здатності до професійного саморозвитку. Серед рефлексивних методів навчання результативними виявилися діалог, рефлексивна дискусія, рефлексивний полілог, «рефлексивне коло», «ланцюжок побажань», рольові ігри, що сприяли розвитку усвідомленості, емоційної саморегуляції, здатності діяти в парадигмі «тут-і-тепер», а також перенесенню цього досвіду у професійне іншомовне спілкування. Комплексне застосування інноваційних технологій – «Навчання в команді», «Метод проєктів» (у тому числі веб-квестів), «Сабджект семпл», «Мовного портфоліо», «Дальтон-плану», «Кейс-стаді», «Мозкового штурму» та Тандем-технології – дало можливість поєднати теоретичну й практичну складові, забезпечити індивідуалізацію навчання, розвиток комунікативної компетентності, аналітичного та креативного мислення, емпатії й мотивації до самонавчання. Серед рефлексивних прийомів, ефективність яких було підтверджено експериментально, особливе значення мали «Аргументація своєї відповіді», «Квітка-семиквітка», «Три М», «Плюс–мінус–цікаво», «Кластер». Їхнє використання забезпечило розвиток критичного мислення, навичок самооцінювання, усвідомлення особистісних стратегій і корекцію професійної діяльності здобувачів вищої освіти соціономічного профілю.

Під час організації педагогічного експерименту перевірено ефективність запропонованої системи формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки.

Ключові слова: рефлексія, педагогічна рефлексія, іншомовна підготовка, професійна підготовка, здобувачі вищої освіти соціономічного профілю, майбутні фахівці соціальної сфери, організаційно-педагогічні умови, система формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки, тренінг.

SUMMARY

Kravchyna T. V. Theory and practice of forming pedagogical reflection in the process of foreign language training of future specialists of socionomic profile. – Qualifying scientific work on the rights of manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences in the specialty 011 “Educational, pedagogical sciences”. – Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, 2026.

The study examines and substantiates the theoretical and methodological foundations of the formation of pedagogical reflection in the process of foreign language training of future socionomic specialists. The essence of the phenomenon of reflection and its role in the professional development of future socionomic specialists are revealed. Reflection is considered from philosophical, psychological and pedagogical positions as a multifaceted formation that combines communicative, cooperative, personal and cognitive aspects. The multifunctionality of reflection, which is implemented in value-meaning, motivational-stimulating, regulatory and transformative functions, is characterized.

It has been found out that the concept of "pedagogical reflection" has an integrative nature and combines the cognitive, emotional and activity levels of a specialist's self-knowledge, ensuring the integrity of his professional development.

The possibility of extending this phenomenon to the professional activities of representatives of socio-economic specialties (psychologists, social workers) is substantiated, since it is implemented in a pedagogically directed context – through education, support, counseling and facilitation.

The characteristics of pedagogical reflection – depth, criticality, flexibility, tolerance, communicative plasticity, responsibility – and its mechanisms, including reflexive output, intentionality, categorization, schematization and objectification of experience are determined. It is established that pedagogical reflection is a leading mechanism of professional self-regulation and the basis of conscious forecasting, evaluation and improvement of the activities of future specialists of socio-economic profile.

Foreign experience of reflection of the specialists of socio-economic profile, which is represented by two main strategies – individual-analytical and activity-game, is analyzed. The first one is focused on personal self-awareness through psychodiagnostics, self-observation and understanding of professional experience, the second one – to active reflexive learning through modeling real professional situations. Both strategies contribute to the formation of the ability to self-regulation, the development of analytical thinking, improving the level of professional competence and the efficiency of training of future psychologists and social workers.

An analysis of regulatory documents regulating the training of socio-economic specialists (professional standard “Social Work Specialist”, higher education standards in specialties 231 “Social Work” and 053 “Psychology”, Code of Ethics for Social Work Specialists of Ukraine) has been carried out, which confirms the presence of a set of competencies directly related to the reflective, communicative, analytical and ethical aspects of professional activity. This confirms the need to integrate pedagogical reflection as an integral component of professional competence into the process of foreign language training of higher education applicants.

The results of an empirical study among practicing psychologists and social workers have shown that pedagogical reflection is perceived as an important component of professional development, but its formation is mainly unsystematic and fragmentary. Most social sphere specialists have an average level of development of reflective skills, while a low level is characterized by insufficient awareness of the relationship between reflection and the effectiveness of professional activity, limited use of self-analysis and self-assessment methods. The results obtained have substantiated the need to create a holistic system for the formation of pedagogical reflection in the process of foreign language training of future socio-economic specialists.

In the structure of the formation of pedagogical reflection of future specialists of socio-economic professions, components (motivational, content-activity, effective), criteria (motivational, cognitive-processual and reflective-emotional) are identified, and indicators of the formation of pedagogical reflection in the process of foreign language training of future specialists of socio-economic profile at low, medium and high levels are characterized.

In the course of scientific research, the author's view of the concept as a special type of innovative activity has been proposed, through which appropriate conditions are created for foreign language training of future specialists of socio-economic professions and the formation of pedagogical reflection takes place. The components of the developed concept are methodological, theoretical and technological concepts. The methodological concept is focused on the formation of pedagogical reflection taking into account the provisions of a complex of basic and auxiliary approaches, as well as general pedagogical and specific principles. Theoretical concept is built on the basis of psychological and pedagogical ideas, concepts, basic categories and concepts that reveal the essence and structure of the process of forming pedagogical reflection of future specialists of socio-economic profile in the process of foreign language training. The technological concept provides for the definition of the stages, sequence and technology of implementing

organizational and pedagogical conditions, as well as the creation of a reflective developmental environment in the process of foreign language training.

The formation of pedagogical reflection was carried out in stages (at the reflective-evaluative stage, the stage of activating personal meaning, and the activity stage) in the process of teaching the academic discipline "Foreign Language (English)", conducting a complex of trainings (reflective, self-regulation, film training, training for the formation and development of communicative skills and abilities) and the "Reflective Practicum".

A system for the formation of pedagogical reflection in the process of foreign language training of future socionomic specialists has been substantiated, developed and experimentally tested, which has a block structure and includes: 1) methodological-targeted (goal, methodological approaches (main: Gestalt approach, subject-activity, personal-activity, reflective-activity, systemic, communicative, competency-based, additional: axiological, individual-creative, intercultural) and principles (general pedagogical and specific)); 2) substantive (the essence of pedagogical reflection and the stages of its formation); 3) operational-processual (forms (methodical workshop, reflective workshop, reflective training, film training, training for the formation and development of communicative skills and abilities, self-regulation training), reflective techniques (dialogue, reflective discussion, reflective polylogue, "reflective circle", "chain of wishes", role-playing games), reflective techniques, innovative technologies ("team learning", "project technology", "web quest", "subject sample", "language portfolio", "technology for organizing individual educational trajectories", "Dalton technology", "case technology", tandem technology); stages of foreign language training (reflective-evaluation; activation of personal meaning; activity)); 4) evaluative-resultative (components, criteria, levels and results) blocks. The study presents a graphic model of the system.

It has been proven that organizational and pedagogical conditions have a significant impact on the formation of pedagogical reflection in the process of foreign language training of future socionomic specialists. The following

organizational and pedagogical conditions have been substantiated and implemented in the process of foreign language training of future socio-economic specialists: the use of the reflective and educational potential of interactive technologies in the process of foreign language training of future socio-economic specialists; the organization of dialogical interaction of participants in the educational process in a multi-subject context; the creation of a reflective and developing environment with the active involvement of future socio-economic specialists in it.

The conducted scientific research has helped to develop the content of the system for the formation of pedagogical reflection in the process of foreign language training of future socio-economic specialists. The approbation of reflective forms, methods, technologies and techniques in the process of foreign language training of future socio-economic specialists has been carried out. Effective forms of work include reflective discussion, group reflection, reflective polylogue, training and methodological workshop, which ensured the activation of internal analysis, awareness of own actions, integration of communicative and practical experience, and formation of the ability to professional self-development. Among the teaching methods, role-playing and expressive games were effective, which contributed to the development of awareness, emotional self-regulation, the ability to act in the "here-and-now" paradigm, as well as the transfer of this experience to professional foreign language communication. The comprehensive application of pedagogical technologies – "Team Learning", "Project Method" (including web quests), "Subject Sample", "Language Portfolio", "Dalton Plan", "Case Study", "Brainstorming" and tandem technology – made it possible to combine the theoretical and practical components, ensure individualization of learning, development of communicative competence, analytical and creative thinking, empathy and motivation for self-study. Among the reflective techniques, the effectiveness of which was confirmed experimentally, "Argumentation of answer", "Seven-petaled flower", "Three M", "Plus-minus-interesting", "Cluster" were of particular importance. Their use ensured the development of critical thinking, self-

assessment skills, awareness of personal strategies and correction of professional activity.

During the organization of the pedagogical experiment, the effectiveness of the proposed system for the formation of pedagogical reflection in the process of foreign language training of future socionomic specialists was tested.

Keywords: reflection, pedagogical reflection, foreign language training, professional training, future socionomic specialists, future specialists in the social sphere, organizational and pedagogical conditions, system for the formation of pedagogical reflection in the process of foreign language training of future socionomic specialists, training

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

Колективна монографія

1. Кравчина, Т. В. (2020). Оптимізація процесу навчання майбутніх соціальних працівників розумінню іншомовного тексту // Багрій В. Н., Бриндіков Ю. Л., Голова Н. І., Грабчак О. В., Джежик О. В., Кравчина Т. В., Москалюк О. І. Теоретичні та методологічні аспекти соціальної діяльності: монографія, відп. ред. Л. О. Данильчук, Л. І. Романовська. Хмельницький Фоп Цюпак А. А., 208–250.

Статті у наукових періодичних виданнях, які індексуються

в міжнародних наукометричних базах Web of Science чи Scopus

2. Vasylenko, O., Grach, Y., Gudz, T., Romanovska, L., & Kravchyna, T. (2019). Analysis of the formation of personal and professional qualities of future social workers for street social work. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 11(4), 288–303. URL: <https://doi.org/10.18662/rrem/170> (Web of Science)

3. Romanovska, L., Kravchyna, T., Korolova, N., Oliynyk, K., & Nagachevska, O. (2020). Personal Reflection Development as Means of Forming Culture of Scientific Text Perception by Humanitarians. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 11 (4), 118–131. URL : <https://doi.org/10.18662/brain/11.4/144> (Web of Science)

4. Romanovska, L., Bryndikov, Y., Chovga, O., Oliynyk, K., Vasylenko, O., & Kravchyna, T. (2020). Dynamics of Educational and Professional Attitudes Formation of Future Social Workers During Studying at Higher Educational Institution. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 12 (3), 369–387. URL : <https://doi.org/10.18662/rrem/12.3/326> (Web of Science)

5. Podkorytova, L., Havrylkevych, V., Romanovska, L., Kravchyna, T., Chovgan, O., & Oliynyk, K. (2023). Development of Psychology Students' Self-Regulation in the Process of Professional Training. *Pertanika Journal of Social*

Science and Humanities, 31 (1), 161–181. URL: <https://doi.org/10.47836/pjssh.31.1.09> (Web of Science, Scopus)

Статті у наукових фахових виданнях категорії Б

6. Кравчина, Т. В. (2011). Адаптаційні стратегії навчально-професійної діяльності студентів ВНЗ. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, 4, 83–86.

7. Кравчина, Т. В. (2012). Психологічні особливості читання та розуміння професійно орієнтованих текстів англійською мовою студентами немовних спеціальностей. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія «Педагогіка і психологія»: збірник наукових праць*, 38, 175–179.

8. Кравчина, Т. В. (2015). Методика навчання розумінню іншомовного тексту студентів ВНЗ. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 37, 90–93.

9. Кравчина, Т. В. (2016). ТанDEM-метод як один із способів інтенсивного вивчення іноземної мови та формування іншомовної комунікативної компетенції. *Фізико-математична освіта: науковий журнал*, 4 (10), 45–48.

10. Кравчина, Т. В. (2017). Сутність комунікативного методу навчання іноземним мовам. *Фізико-математична освіта: наук. журн.*, 1 (11), 68–71.

11. Кравчина, Т. В. (2018). Удосконалення самостійної роботи студентів під час вивчення іноземної мови професійного спрямування. *Фізико-математична освіта: науковий журнал*, 1 (15), 241–245.

12. Кравчина, Т. В. (2019). Професійна рефлексія в структурі інноваційної діяльності соціального педагога. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 1 (44), 84–88. URL : <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2019.44.84-87>

13. Кравчина, Т. В. (2022). Рефлексивна позиція педагога: методи і прийоми рефлексії педагогічної діяльності. *Освіта. Інноватика. Практика*, 10(7), 39–43. URL : <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i7-006>

14. Кравчина, Т. В. (2023). Рефлексивність як властивість суб'єкта. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 94(5), 85–89. URL : <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.94.17>
15. Kravchyna, T. V. (2024). Benchmarks for developing future socionomic professionals' pedagogical reflection via foreign language training. *Науковий журнал «Соціальна педагогіка: теорія і практика»*, 1, 25–31. URL : <https://doi.org/10.12958/1817-3764-2024-1-95-101>
16. Kravchyna, T. V. (2025). Structural and functional model of the system for the formation of pedagogical reflection in the process of foreign language training of future socionomic specialists. *Професійно-прикладні дидактики*, 1, 39–44. URL : <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-1-6>
17. Kravchyna, T. (2025). The potential of training technologies in the process of forming pedagogical reflection among higher education students of socionomic profile. *Молодь і ринок*, 1 (233), 106–113. URL : <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.320186>
18. Kravchyna, T. V. (2025). Organizational and pedagogical conditions for the formation of pedagogical reflection in the process of foreign language training of future socionomic specialists. *Молодь і ринок*, 7–8 (239–240), 116–121. URL : <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.339896>
19. Kravchyna, T. V. (2025). Monitoring the formation of pedagogical reflection among socionomic higher education students. *Педагогічний альманах. КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»*, 59, 76–83. <https://doi.org/10.37915/pa.vi59.670>
20. Kravchyna, T. V. (2025). International experience of foreign language training of socionomic higher education students. *Педагогічні науки: теорія та практика*, 4, 113–118. DOI: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-4-15>
21. Kravchyna, T. V. (2025). Pedagogical reflection as an object of pedagogical discourse. *Мистецька освіта та розвиток творчої особистості*, 4, 27–32. DOI <https://doi.org/10.32782/ART/2025-4-5>

22. Kravchyna, T. V. (2025). Experimental testing of the effectiveness of the system for forming pedagogical reflection of future specialists of socio-economic profile in the process of foreign language training. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 94(1), 405–410. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/94-1-57>

Опубліковані праці апробаційного характеру

23. Кравчина, Т. В. (2011). Психологічні особливості розуміння іншомовного наукового тексту студентами гуманітарних спеціальностей. *Сучасні проблеми лінгвістичних досліджень та навчання іноземних мов: збірник наукових праць 3-ї науково-практичної конференції студентів і молодих вчених (Хмельницький, 7–8 жовтня 2011 р.)*. Хмельницький: ХНУ, 27–28.

24. Кравчина, Т. В. (2016). Іншомовна підготовка студентів немовних спеціальностей ВНЗ. *Інноваційні технології у контексті іншомовної підготовки фахівця: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Полтава, 7 квітня 2016 р.)*. Полтава: ПолтНТУ, 247. URL: <https://elar.khmnpu.edu.ua/handle/123456789/4628>

25. Кравчина, Т. В. (2016). До питань навчально-віртуального педагогічного іншомовного середовища. *Актуальні проблеми сучасної філології та культурології: постмодерністська парадигма: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 27 квітня 2016 р.)*. Хмельницький: Видавець ФОП Заколотний М.І., 335–340.

26. Кравчина, Т. В. (2022). Процес розуміння тексту та підтексту як одна з психологічних проблем. *Development of modern science, experience and trends: The III International scientific and practical conference (Boston, October 11–14, 2022)*. Boston, USA: International Science Group, 374–377.

27. Кравчина, Т. В. (2022). Цифрова трансформація освіти та професійна рефлексія педагогів. *Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: надбання, проблеми, перспективи: матеріали III Всеукраїнської*

науково-практичної онлайн-конференції (Хмельницький, 27–28 жовтня 2022 р.) / Ред. колегія: Бриндіков Ю. (голова) та ін. Хмельницький: ХНУ, 12–15.

28. Vasylenko, O. M., Romanovska, L. I., & Kravchyna, T. V. (2022). Professional competence of future psychologists for work in rehabilitation institutions. *Modern scientific developments in pedagogy and psychology: International scientific conference: conference proceedings* (Riga, November 3–4, 2022). Riga, Latvia: “Baltija Publishing”, 9–12. URL: <https://doi.org/10.30525/9978-9934-26-259-3-1>

29 Кравчина, Т. В. (2022). Педагогічна рефлексія в умовах освітнього середовища. *Психологічний супровід особистості в умовах сучасних викликів постмодерного суспільства: теоретичні засади та прикладні аспекти* : Наукові студії: збірник наукових праць за результатами Міжнародної науково-практичної конференції (Краматорськ, 25 листопада 2022 р.) / за заг. ред. Е. А. Панасенко. Краматорськ : Видавництво ЦТРІ-«Друкарський дім», 9, 88–91.

30. Кравчина, Т. В. (2023). Педагогічна рефлексія: основні особливості та етапи. *Актуальні дослідження в соціальній сфері*: матеріали двадцять другої Міжнародної науково-практичної конференції (Одеса, 17 листопада 2023 р.) / гол. ред. В. В. Корнєшук. Одеса: ФОП Бондаренко М. О., 142–144.

31. Кравчина, Т. В. (2024). Методологічні підходи до формування педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю. *Методологія сучасних наукових досліджень*: збірник наукових праць учасників Ювілейної XX Міжнародної науково-практичної конференції (Харків, 22–23 лютого 2024 р.) / за заг. ред. К. Юр'євої. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 69–723.

32. Kravchyna, T. V. (2024). Preparing for the future: training in socionomic professions. *Наука і освіта в глобальному та національному вимірах: виклики, загрози, перспективи розвитку*: збірник наукових праць за матеріалами III Міжнародної науково-практичної конференції (Полтава, 22-23 лютого

2024 р.) / за ред. Л. О. Данильчук. Полтава : в-во ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», I, 88–92.

33. Кравчина, Т. В. (2024). Вплив безпечного освітнього середовища закладу вищої освіти на формування педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю. *Безпечне освітнє середовище: нові виклики та сучасні рішення в умовах воєнного і повоєнного часу*: збірник наукових статей, тез доповідей та інших матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції (Тернопіль, 1 березня 2024 р.) / редкол.: О. М. Петровський та ін. Тернопіль : ФОП Осадца Ю. В., 153–157.

34. Kravchyna, T. V. (2024). Innovative methods for optimizing foreign language training of future socionomic specialists. *Соціально-психологічна робота: інновації, стратегії та можливості*: збірник матеріалів круглого столу з міжнародною участю (Кам'янець-Подільський – Ломжа, 19 березня 2024 р.) / наук. ред.: З. Шарлович, М. Тріпак, О. Палилюлько, М. Волощук. Ломжа: Видавництво: MANS w Łomży, 146–150.

35. Кравчина, Т. В. (2024). Формування педагогічної рефлексії у процесі підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю до професійної діяльності. *Актуальні проблеми професійної педагогіки та освіти: досвід, новації, перспективи*: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (Львів, 25 квітня 2024 р.) / за заг. ред. Н. Муқан. Львів: Видавництво: Національний університет «Львівська політехніка», 508–510.

36. Кравчина, Т. В. (2024). Психодіагностика рефлексії як метод її формування й розвитку у фахівців соціономічного профілю. *Соціальна робота: виклики сьогодення*: збірник наукових праць за матеріалами XIII Міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, 25–26 квітня 2024 р.) / за заг. ред. О. В. Сороки, С. М. Калаур, Г. В. Лещук. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 41–46.

37. Кравчина, Т. В. (2024). Формування педагогічної рефлексії у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю

методами продуктивного навчання. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності*: збірник матеріалів VII Міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, 10–11 жовтня 2024 р.) / Редколегія: О. М. Петровський та ін. Тернопіль: ФОП Осадца Ю.В., 207–209.

38. Кравчина, Т. В. (2024). Роль педагогічної рефлексії в процесі формування мотивації вивчення іноземної мови у майбутніх фахівців соціономічного профілю. *Сучасна освіта в глобальному і національному вимірах: виклики, загрози, ефективні рішення*: збірник праць I Всеукраїнської науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених (з міжнародною участю) (Тернопіль, 17 жовтня 2024 р.). Тернопіль: ФОП Осадца Ю. В., 110–121.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

39. Кравчина, Т. В. (2011). Критерії відбору навчального матеріалу з англійської мови. *Вища освіта України*. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору», 2(3), SV (29), 194–199.

40. Кравчина, Т. В. (2011). Культура сприйняття як чинник розуміння та інтерпретації іншомовного наукового тексту. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. Тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології», 2(2), 5, 210–215.

41. Кравчина, Т. В. (2012). Методологічні засади емпіричного дослідження процесу сприйняття іншомовного наукового тесту. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, 5, 95–99.

42. Кравчина, Т. В. (2012). Формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх вчителів англійської мови. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, 6, 71–75.

43. Сніцар, І. В., Молотай, Л. А., & Кравчина, Т. В. (2012). *Conversational Topics in English. Methodological recommendations for first-year students. Розмовні теми з англійської мови: методичні вказівки для студентів першого курсу*. Хмельницький: ХНУ, 63.
44. Кравчина, Т. В. (2013). Смісловий аналіз іншомовного наукового тексту. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*, IX (51), 327–33.6
45. Кравчина, Т. В. (2014). До питання відбору навчального матеріалу з англійської мови. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія «Педагогіка. Соціальна робота», 30, 73–76.
46. Кравчина, Т. В. (2014). Розуміння і інтерпретація іншомовного наукового тексту. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, 1(9), 96–105.
47. Кравчина, Т. В. (2015). До питань впливу адаптаційних стратегій на успішність навчання студентів ВНЗ. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький Державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. К. : Гнозис. Темат. вип. : Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору, 1(35), VIII (59), 159–166.
48. Кравчина, Т. В. (2016). Арт-технології на заняттях з англійської мови. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія «Педагогіка. Соціальна робота», 1 (38), 161–164.
49. Кравчина, Т. В. (2016). Лінгводидактичний аспект упровадження інтерактивних методів навчання. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України: електрон. наук. фах. вид. / Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Богдана Хмельницького*. Хмельницький, 4, 32–41.
50. Кравчина, Т. В., & Сніцар, І. В. (2017). Англійська мова професійного спрямування: методичні вказівки для студентів гуманітарних напрямів підготовки. *Professional English: Methodological recommendations for students of humanities*. Хмельницький: ХНУ, 80.

51. Кравчина, Т. В. (2019). Іншомовний текст як джерело розвитку інтелектуальної культури. *Збірник наукових статей Київського міжнародного університету й Інституту соціальної та політичної психології НАПН України*. Серія «Психологічні науки: проблеми і здобутки», 1–2 (13–14), 212–233.

52. Kravchyna, T. (2020). The use of fairy-tales in teaching English. *Збірник наукових статей ПЗВО «Київський міжнародний університет» й Інституту соціальної та політичної психології НАПН України*. Серія: «Психологічні науки: проблеми і здобутки», 2(16), 136–152.

53. Співачук, В. О., Давидюк, Ю. Б., Кравчина, Т. В., & Сніцар, І. В. (2021). *English. Англійська мова: практикум для читання фахових текстів з дисципліни «Іноземна мова» для студентів спеціальності 053 «Психологія»*. Хмельницький: ХНУ, 140.

54. Кравчина, Т. В. (2021). Дистанційне навчання і викладання англійської мови: переваги та недоліки. *OpenEdu*, 11, 71–79. URL : <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2021.116>

55. Кравчина, Т. В. (2022). Моделі розуміння іншомовного тексту. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія» : науковий журнал, 15, 14–18. URL : <https://doi.org/10.25264/2415-7384-2022-15-14-18>

ЗМІСТ

ВСТУП.....	25
РОЗДІЛ 1. ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ЯК НАУКОВО- ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	43
1.1. Аналіз базових понять дослідження	43
1.2. Рефлексивні процеси у професійній діяльності фахівців соціономічного профілю	73
1.3. Особливості іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у зарубіжній практиці.....	93
Висновки до розділу 1	114
РОЗДІЛ 2. СФОРМОВАНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ	117
2.1. Моніторинг проявів педагогічної рефлексії у фахівців-практиків соціономічного профілю	117
2.2. Компоненти, критерії, показники та рівні сформованості педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки	136
Висновки до розділу 2	154
РОЗДІЛ 3. СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ	156
3.1. Обґрунтування доцільності розробки системи формування педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки	156

3.2. Методологічні підходи та принципи системи формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки	177
3.3. Організаційно-педагогічні умови формування педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки	210
3.4. Структурна модель системи формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки	235
Висновки до розділу 3	254
 РОЗДІЛ 4. НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	
4.1. Особистісно-рефлексивні аспекти іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти соціономічного профілю	257
4.2. Рефлексивні методи і прийоми для оптимізації іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій	257
4.3. Потенціал інноваційних технологій для формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки	309
Висновки до розділу 4	331
 РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	
5.1. Діагностика стану сформованості педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічних професій.....	334

5.2. Організація і методика проведення експериментального дослідження з формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки.....	3740
5.3. Аналіз результатів експериментального дослідження.....	398
Висновки до розділу 5	414
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	416
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	425
ДОДАТКИ.....	484

ВСТУП

Актуальність і доцільність дослідження. Прискорені темпи науково-технічного прогресу, зростання ролі міжнародного співробітництва у різних сферах життєдіяльності суспільства вимагають від випускників закладів вищої освіти відповідного рівня володіння іноземними мовами. При цьому сучасні швидкозмінні умови професійної діяльності, особистісно орієнтована парадигма освіти з її спрямованістю на самоосвіту й саморозвиток кожного здобувача зумовлюють необхідність формування у майбутніх фахівців здатності постійно вдосконалювати свій рівень іншомовної підготовки на основі самоаналізу і рефлексії. Іноземні мови стають все більш затребуваними у зв'язку з інтеграційними процесами України та ЄС, необхідністю володіння англійською мовою фахівцями усіх сфер діяльності, особливо працівниками соціономічних професій.

Інтерес до проблеми професійної, а для представників соціономічних професій – педагогічної рефлексії пояснюється низкою тенденцій сучасної культури: ускладненням пізнавальної діяльності, розвитком форм моделювання інтелектуальних процесів, усвідомленням комунікативної природи наукового знання, розвитком зворотних зв'язків у соціальній сфері, примноженням механізмів соціальної та культурної інтеграції. Поняття «рефлексія» у широкому сенсі використовують для позначення актів самосвідомості, самопізнання, самоаналізу, тобто здатності людини усвідомлювати себе, внутрішні процеси і стани, причинно-наслідкові зв'язки, результати й способи навчальної / професійної діяльності. З огляду на те, що рефлексія розглядається як особливий процес і як загальний принцип дії, можна стверджувати, що ця категорія має специфічні характеристики, які доцільно використовувати в педагогічній практиці для підвищення результативності іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти.

Педагогічну рефлексію визначають як компонент професійної рефлексії фахівців соціономічних професій, оскільки соціономічні професії (в предметній системі «людина–людина») часто охоплюють педагогічну

складову, коли діяльність передбачає навчання, виховання, розвиток або соціалізацію особистості. Саме тому педагогічна рефлексія набуває особливого значення у таких соціономічних професіях, як соціальні працівники та психологи, чия діяльність має консультативний, терапевтичний, виховний і гуманістичний характер. У межах професійної діяльності фахівців соціальної сфери здійснюється аналіз поведінки клієнтів, їхніх міжособистісних взаємодій, корекція конфліктного спілкування тощо. Аналіз наявних досліджень виявляє деяку суперечність, яка полягає в тому, що професійна діяльність за своєю природою є рефлексивною, а рефлексія як педагогічна категорія розроблена недостатньо. Педагогічна рефлексія зумовлює інтенсивність упровадження нововведень фахівцями соціономічних професій, сприяє глибшому осмисленню власного досвіду та усвідомленню прийомів професійної майстерності, без чого неможлива творча діяльність у сучасній соціальній сфері.

До останнього часу в закладах вищої освіти більше уваги приділялося спеціальним дисциплінам, що забезпечують теоретико-методичну підготовку майбутніх фахівців, і набагато менше уваги – розвитку людини як суб'єкта життєдіяльності. Наявна ситуація негативно позначається на формуванні образу «Я», педагогічної рефлексії й особистісному зростанні майбутнього фахівця. Роботу з розвитку адекватного уявлення про себе як суб'єкта життєдіяльності доцільно здійснювати на етапі професіоналізації, у процесі навчання в закладах вищої освіти, коли Я-концепція перебуває на стадії формування і потреба в отриманні інформації про свої індивідуальні особливості є актуальною для майбутніх фахівців соціономічного профілю.

Студентський вік є сенситивним періодом для формування здатності до рефлексивного аналізу та саморегуляції розумової діяльності. Це зумовлює актуальність проблеми формування рефлексії здобувачів вищої освіти. Майбутні фахівці соціальної сфери часто відчують труднощі під час виконання професійно орієнтованих завдань, переосмисленні власного

досвіду, плануванні та реалізації індивідуальної траєкторії професійного зростання.

Рефлексивна складова навчальної діяльності є одним із важливих механізмів, що дають можливість здобувачам вищої освіти соціономічного профілю домагатися усвідомленого засвоєння теоретичних знань, формування на цій основі практичних умінь і навичок для майбутньої професійної діяльності. Окрім цього, рефлексія допомагає студентам краще зрозуміти себе, проаналізувати власний процес мислення, будучи, з одного боку, засобом його самоорганізації, а з іншого – способом досягнення усвідомлених дій, що сприяє оптимізації процесу іншомовної підготовки.

Інтенсифікація іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти соціономічного профілю досягається не лише через оптимізацію змісту навчального матеріалу, а й завдяки інтеграції рефлексивних механізмів у структуру навчального процесу. Ефективність іншомовної підготовки підвищується через поєднання різних форм, методів, технологій і засобів навчання – інтерактивних, комунікативних, тренінгових – з урахуванням індивідуальних пізнавальних стилів і професійних орієнтацій студентів. При цьому ключовим чинником реалізації сучасної освітньої парадигми виступає педагогічна рефлексія, яка забезпечує усвідомлення здобувачами вищої освіти власних навчальних стратегій, аналіз труднощів, переосмислення досвіду іншомовної взаємодії та перенесення здобутих умінь у майбутню професійну діяльність.

Проблема професійної підготовки фахівців соціономічного профілю стала предметом вивчення зарубіжних (А. Бандура, Л. Домінеллі, Д. Колб, Дж. Мезіроу, М. Ноулз, М. Пейн, К. Роджерс, Н. Томпсон, К. Хілі, Д. Шон та ін.) та вітчизняних (К. Біницька, Т. Браніцька, Н. Волкова, С. Калаур, Г. Кузан, В. Кузьменко, Н. Лупак, О. Оніпченко, Л. Петришин, Н. Слюсаренко, О. Сорока, В. Степаненко, Г. Терещук та ін.) учених.

Дослідження теоретичних і прикладних аспектів фахової підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери характеризуються різними науковими

підходами та напрямками. Йдеться про особливості професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти (О. Карпенко); підготовку соціальних працівників до професійної діяльності в умовах інноваційного освітнього середовища університету (І. Савельчук); формування готовності майбутніх психологів до роботи із сім'ями підлітків у процесі професійної підготовки (Т. Кобилянська); формування готовності майбутніх психологів до консультативної діяльності у процесі фахової підготовки (Н. Байбекова); характеристику теоретичних і методичних засад природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти (В. Білик); формування у майбутніх психологів готовності до професійного самовдосконалення (О. Затворнюк); аналіз педагогічних умов професійного самовдосконалення майбутніх психологів у процесі фахової підготовки (Л. Смалиус), формування професійної самосвідомості майбутніх психологів (В. Шахов).

Актуальні проблеми комунікативного навчання та іншомовної підготовки досліджували зарубіжні (С. Андрюс, О. Баренфангер, С. Бакс, А. Кохен, Дж. Неттен, М. Порто та ін.) та вітчизняні (М. Вахнован, Н. Вовчаста, Н. Івасів, Л. Морська, О. Мусійовська та ін.) вчені. Особливу наукову зацікавленість викликають дослідження, присвячені іншомовній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери. К. Павелків, зокрема, вивчала теоретичні й методичні засади іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету; В. Краснопольський досліджував іншомовну підготовку студентів нефілологічних спеціальностей на основі створення і використання Web-технологій.

У контексті окресленої проблеми виконано низку досліджень, у яких знайшов своє відображення такий напрям, як зв'язок навчання іноземної мови з професійною підготовкою здобувачів вищої освіти соціономічного профілю (А. Веремчук, Н. Микитенко, О. Пришляк, О. Требик та ін.). У теоретичному плані дослідження опирається на положення про іноземну

мову як складне системно-рівневе утворення, за допомогою якого формується понятійне мислення людини й способи людського спілкування, соціалізації та залучення людини до культурно-історичних цінностей (Дж. Брунер); сучасні підходи до вивчення іноземних мов (К. Гнатик, М. Князян, І. Трубенко, І. Шилінська).

Феномен рефлексії досліджували О. Воронова, А. Іващенко, І. Княжева, О. Кравців, М. Марусинець, І. Мельничук, В. Степаненко та ін. Цікаві наукові розвідки рефлексії представлено в дисертаційних дослідженнях. Так, О. Андрющенко вивчала особливості розвитку рефлексивних умінь учителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти; Я. Бугерко акцентувала увагу на психологічній динаміці розгортання рефлексивних процесів у модульно-розвивальному освітньому циклі; О. Зімовін розглядав рефлексію та креативність як чинники саморозвитку особистості на різних етапах життєвого шляху; С. Немченко досліджував теоретичні й методичні засади підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління; Т. Палько схарактеризувала психологічні особливості розвитку рефлексії вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Аналіз різних видів рефлексії представлено в дисертаційних дослідженнях. Так, А. Іващенко акцентувала увагу на дослідженні професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів; Т. Опалюк вивчала дидактичні засади формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін; Ч. Цінцзін розробив методику формування мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики в процесі вокального навчання; М. Васильєва досліджувала процес формування професійної рефлексії майбутніх соціальних працівників у класичному університеті; Н. Бойченко проаналізувала етичні цінності сучасної університетської освіти в контексті філософської рефлексії.

Педагогічна рефлексія представлена науковими дисертаційними розвідками О. Куліди, котра вивчала педагогічну рефлексію як спосіб моделювання особистісного самовизначення майбутнього бакалавра права;

Н. Сенчиної, котра досліджувала формування педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті.

Звернення до сучасних психолого-педагогічних досліджень свідчить, що теоретичні питання формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки недостатньо відображені у науковій літературі та фактично не були об'єктом науково-педагогічних досліджень.

Актуальність проблеми загострює й необхідність розв'язання низки *суперечностей*:

- *на соціально-освітньому рівні* – між суспільною потребою у висококваліфікованих фахівцях соціономічного профілю, здатних до професійної саморефлексії, критичного осмислення власної діяльності та міжособистісної взаємодії в умовах іншомовного професійного спілкування та відсутністю цілісної й науково обґрунтованої системи формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки;
- *на науково-теоретичному рівні* – між значною кількістю наукових досліджень, присвячених феномену рефлексії загалом, і недостатньою розробленістю поняття «педагогічна рефлексія» саме в контексті професійної підготовки здобувачів вищої освіти соціономічного профілю, зокрема в умовах іншомовної освітньої діяльності;
- *на науково-методичному рівні* – між необхідністю чіткого визначення компонентів, критеріїв, показників і рівнів сформованості педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю та відсутністю у педагогічній науці уніфікованого діагностичного інструментарію, що дав би змогу комплексно оцінювати її сформованість у процесі іншомовної підготовки;
- *на концептуально-організаційному рівні* – між широкими потенційними можливостями іншомовної підготовки як середовища формування

педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю та інертністю традиційно організованого освітнього процесу у закладах вищої освіти, зорієнтованого переважно на предметоцентризм, репродуктивне засвоєння знань і недостатню увагу до рефлексивних механізмів професійного розвитку особистості;

— *на технологічно-практичному рівні* – між визнанням значущості інноваційних, психологічно орієнтованих і рефлексивно спрямованих технологій у процесі іншомовної підготовки та недостатнім рівнем готовності викладачів іноземної мови й здобувачів вищої освіти до їх системного й цілеспрямованого використання для формування педагогічної рефлексії фахівців соціономічного профілю.

Отже, актуальність зазначеної проблеми, недостатній рівень її вивчення у психолого-педагогічній науці, необхідність подолання названих суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Теорія та практика формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконане в межах теми науково-дослідної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка «Теоретичні й методичні засади професійної діяльності та підготовки фахівців соціономічних професій» (державний реєстраційний номер 0123U104172). Тему дисертації затверджено (протокол № 5 від 24.10.2023 р.) й уточнено вченою радою Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол № 5 від 28.10.2025 р.).

Об'єкт дослідження – іншомовна підготовка здобувачів вищої освіти соціономічного профілю.

Предмет дослідження – система формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки.

Мета дослідження полягає у теоретико-методологічному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності системи формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки.

Завдання дослідження:

1. На основі аналізу сутності і генези феномену «рефлексія», специфіки педагогічного компонента діяльності фахівців соціономічних професій визначити компоненти та конкретизувати критерії, показники і рівні сформованості педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю.

2. Обґрунтувати систему формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки та розробити модель її реалізації.

3. Виявити організаційно-педагогічні умови формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки.

4. Розробити навчально-методичне забезпечення системи формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки.

5. Експериментально перевірити ефективність запропонованої системи формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки.

Концепція дослідження. У дисертації визначено концептуальні засади формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки, які передбачають обґрунтування методологічного, теоретичного і технологічного концептів.

Методологічний концепт передбачає, що формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю доцільно здійснювати з урахуванням положень комплексу основних (гештальт, суб'єктно-діяльнісного, особистісно-діяльнісного, рефлексивно-діяльнісного,

системного, комунікативного, компетентнісного) і допоміжних (аксіологічного, індивідуально-творчого й міжкультурного) підходів, принципів (загальнопедагогічних і специфічних), що дає змогу визначити перспективність діяльності на засадах неперервності й ступеневості. У комплексному поєднанні вони забезпечують формування у здобувачів вищої освіти компонентів вищезначеного феномену: мотиваційного, змістово-діяльнісного, результативного.

Теоретичний концепт базується на класичних і сучасних положеннях педагогічної теорії, визначає систему психолого-педагогічних ідей, вихідних категорій, основних понять, оцінок, дефініцій («рефлексія», «педагогічна рефлексія», «формування педагогічної рефлексії фахівців соціономічних професій», «рефлексивно-діяльнісний підхід», «педагогічна система», «рефлексивна компетентність», «професійна діяльність фахівця соціономічного профілю», «організаційно-педагогічні умови формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки», «рефлексивне освітнє середовище», «формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки», «модель системи формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки», «сформованість педагогічної рефлексії», «соціально-психологічна імпровізація»), що виявляють розуміння сутності та структури процесу формування педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки, розкривають зміст і сприяють розробці системи формування означеного феномену.

Технологічний концепт визначає етапи і послідовність упровадження організаційно-педагогічних умов, а також створення рефлексивно-розвивального освітнього середовища у процесі іншомовної підготовки, інтеграцію традиційних та інноваційних форм, методів, технологій і засобів навчання; розкриває особливості моніторингу ефективності процесу формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного

профілю у процесі іншомовної підготовки, порядок коригування мети і завдань, змісту, компонентів (мотиваційного, змістово-діяльнісного, результативного), критеріїв (мотиваційно-сміслового, когнітивно-процесуального, рефлексивно-емотивного), показників, методів діагностики й рівнів (низького, середнього, високого) сформованості педагогічної рефлексії. Формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки здійснюється на етапах (рефлексивно-оцінювальному, активізації особистісного сенсу, діяльнісному) у процесі викладання дисципліни «Іноземна мова (англійська)», проведенні комплексу тренінгів (рефлексивного; саморегуляції; кінотренінгу; тренінгу формування й розвитку комунікативних умінь і навичок) і рефлексивного практикуму.

Окреслені концепти стали підґрунтям для формулювання **гіпотези**, яка виражена у припущенні, що ефективність формування педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічних професій у процесі іншомовної підготовки значно підвищиться за умови реалізації відповідної педагогічної системи, структурними компонентами якої є методологічно-цільовий, змістовий, операційно-процесуальний, оцінно-результативний блоки, а результатом – педагогічна рефлексія здобувачів вищої освіти соціономічного профілю з чітко визначеними критеріями, показниками і рівнями сформованості. Означені елементи системи функціонують в органічній цілісності, орієнтовані на забезпечення якісної іншомовної підготовки.

Загальна гіпотеза конкретизована у **часткових гіпотезах**:

1. Підвищення ефективності іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти соціономічного профілю можливе за умови реалізації авторської концепції формування педагогічної рефлексії, що ґрунтується на інтеграції рефлексивних методів, тренінгових та інноваційних технологій в освітньому процесі.

2. Формування педагогічної рефлексії у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю є динамічним керованим

процесом, що потребує комплексної реалізації спеціально створених організаційно-педагогічних умов, які забезпечать ефективне функціонування педагогічної системи, а саме: використання рефлексивно-освітнього потенціалу інтерактивних технологій у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю; організація діалогічної взаємодії учасників освітнього процесу в полісуб'єктному контексті; створення рефлексивно-розвивального освітнього середовища з активним залученням до нього здобувачів вищої освіти соціономічного профілю).

3. Підвищення рівня педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю залежить від узгодженості розвитку її структурних компонентів (мотиваційного, змістово-діяльнісного та результативного) у процесі іншомовної підготовки.

Методологічну основу дослідження становлять: система філософських знань про наукові теорії, структуру та сфери застосування різних методів пізнання, зокрема формалізованих методів; основні положення й теоретичні засади підготовки здобувачів вищої освіти соціономічних професій на основі моделювання освітніх процесів; концепції методологічних підходів (гештальт, суб'єктно-діяльнісного, особистісно-діяльнісного, рефлексивно-діяльнісного, системного, комунікативного, компетентнісного, аксіологічного, індивідуально-творчого, міжкультурного); а також загальнопедагогічні та специфічні принципи розробленої системи формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки.

Дослідження здійснено на основі концепції цілісності професійної підготовки кадрів у закладах вищої освіти та побудовано з урахуванням положень Конституції України, законів України, нормативних документів Міністерства освіти і науки України щодо організації освітнього процесу, зокрема стандартів вищої освіти за спеціальностями 231 «Соціальна робота» та 053 «Психологія», а також положень професійних стандартів (зокрема «Фахівець із соціальної роботи») й Етичного кодексу спеціалістів із

соціальної роботи України, що регламентують зміст і специфіку професійної діяльності фахівців соціономічної сфери.

Теоретичною основою дослідження є наукові праці, присвячені: вивченню рефлексії (О. Андрющенко, Я. Бугерко, Н. Волкова, О. Зімовін, С. Немченко, Т. Палько та ін.); іншомовній підготовці (М. Вахнован, Н. Вовчаста, Н. Івасів, Н. Микитенко, Л. Морська, О. Мусійовська та ін.); професійній підготовці здобувачів вищої освіти соціономічного профілю (Н. Байбекова, В. Білик, О. Затворнюк, С. Калаур, О. Карпенко, О. Оніпченко, І. Савельчук, І. Нікішина, О. Пришляк, О. Проніна та ін.); теорії моделювання педагогічних систем (В. Богобоящий, І. Кульчицький, А. Лопатєв та ін.); організації освітнього процесу (Г. Мешко, Г. Терещук, В. Чайка та ін.); проєктуванню змісту професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери (О. Безпалько, Н. Волкова, А. Капська, І. Козубовська, І. Мельничук, О. Оніпченко, С. Харченко та ін.); теорії й практиці формування педагогічної/ професійної рефлексії (М. Васильєва, А. Іващенко, О. Куліда, М. Марусинець, Т. Опалюк, Н. Сенчина, В. Чайка та ін.); теоретичним засадам модернізації професійної освіти на основі впровадження інноваційних освітніх технологій (А. Береснєв, В. Безлюдна, Д. Вербівський, І. Зязюн, Л. Пироженко, О. Пошетун, О. Янкович та ін.).

Для вирішення сформульованих у дослідженні завдань використовувалися **методи дослідження**: *теоретичні* (аналіз психолого-педагогічної, філософської та методичної літератури, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, прогнозування, класифікація – для визначення сутності базових понять дослідження; теоретичний аналіз категорій і понять (порівняльний), моделювання – з метою розробки моделі системи формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки; систематизація отриманої інформації – для формулювання висновків дослідження; *емпіричні*: спостереження; діагностувальні методи (анкетування, тестування, самооцінювання вмінь, виконання практичних завдань на основі розроблених

кейсів, методика визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії, опитувальник емпатії, методика визначення рівня саморегуляції, адаптовані відповідно до мети та завдань дослідження) – для визначення рівнів сформованості педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю; *педагогічний експеримент* (констатувальний, формувальний і контрольний етапи) – для перевірки ефективності розробленої системи формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки; *математичної статистики* для встановлення кількісних та якісних взаємозалежностей між досліджуваними явищами й процесами для доведення достовірності отриманих результатів (критерій Колмогорова-Смірнова).

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася в Хмельницькому національному університеті, Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, Волинському національному університеті імені Лесі Українки, Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка. До експерименту на різних етапах дослідження залучено 281 здобувач вищої освіти спеціальностей «Соціальна робота» й «Психологія» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, 22 соціальних працівників і 27 психологів.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

– *уперше:*

обґрунтовано концепцію формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки, що базується на теоретичному, методологічному й технологічному концептах;

змодельовано, обґрунтовано та експериментально перевірено систему формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки, що представлена у формі взаємопов'язаних між собою блоків: 1) методологічно-цільового (мета;

завдання; методологічні підходи (гештальт-підхід, суб'єктно-діяльнісний, особистісно-діяльнісний, рефлексивно-діяльнісний, системний, комунікативний, компетентнісний, аксіологічний, індивідуально-творчий, міжкультурний); загальнопедагогічні (системності, гуманізації, професійної спрямованості, науковості, мовленнєво-розумової активності, функціональності, ситуативності та індивідуалізації, предметності, рефлексивності, дослідницької спрямованості, моделювання рефлексивного середовища, активності учасників, творчої позиції, діалогічності) і специфічні (професійно-особистісного авансування, креативності професійної поведінки, самовдосконалення, активності та свідомості) принципи); 2) змістовий (сутність педагогічної рефлексії; етапи її формування та освітні компоненти); 3) операційно-процесуальний (форми (методична майстерня, рефлексивний практикум, рефлексивний тренінг, кінотренінг, тренінг формування й розвитку комунікативних умінь і навичок, тренінг саморегуляції); рефлексивні методи і прийоми; інноваційні технології («навчання в команді», «проектна технологія», «веб-квест», «сабджект семпл», «мовне портфоліо» «технологія організації індивідуальних освітніх траєкторій», «Дальтон-технологія», «кейс-технологія», тандем-технологія); етапи іншомовної підготовки (рефлексивно-оцінювальний; активізації особистісного сенсу; діяльнісний)); 4) оцінно-результативний (компоненти педагогічної рефлексії; критерії, показники та рівні її сформованості й результат) блоки; розроблено графічну модель системи;

виокремлено й теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки (використання рефлексивно-освітнього потенціалу інтерактивних технологій у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю; організація діалогічної взаємодії учасників освітнього процесу в полісуб'єктному контексті; створення рефлексивно-розвивального освітнього

середовища з активним залученням до нього майбутніх фахівців соціономічного профілю);

– *удосконалено:*

визначення *термінів* «рефлексія», «педагогічна рефлексія», «формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічних професій», «рефлексивно-діяльнісний підхід», «рефлексивна компетентність», «професійна діяльність фахівця соціономічного профілю», «організаційно-педагогічні умови формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки», «рефлексивне освітнє середовище», «формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки», «модель системи формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки»;

компоненти (мотиваційний, змістово-діяльнісний, результативний), критерії (мотиваційно-смысловий, когнітивно-процесуальний і рефлексивно-емотивний), показники й схарактеризовано рівневу шкалу (високий, середній, низький рівні) сформованості педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки.

Дістали подальшого розвитку теоретичні й методологічні засади використання тренінгових технологій для оновлення іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти соціономічного профілю.

Практичне значення результатів дослідження полягає в тому, що:

– розроблено і впроваджено навчально-методичне забезпечення формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю (оновлено зміст курсу «Іноземна мова (англійська)» інноваційними формами, рефлексивними методами (діалог, рефлексивна дискусія, рефлексивний полілог, «рефлексивне коло», «ланцюжок побажань», рольові ігри), інноваційними технологіями («навчання в команді», «проектна технологія», «технологія організації індивідуальних освітніх траєкторій»,

«веб-квест», «сабджект семпл», «мовне портфоліо», «Дальтон-технологія», «кейс-технологія», «тандем-технологія»), рефлексивними прийомами («Аргументація власної поведінки», «Три М», «Кластер», «Плюс–мінус–цікаво», «Мій різнокольоровий настрій», «Смайлик»);

– розроблено, впроваджено й доведено ефективність тренінгів англійською мовою (рефлексивного, саморегуляції, кінотренінгу, тренінгу формування й розвитку комунікативних умінь і навичок);

– запропоновано критеріально-діагностичний інструментарій для оцінки рівня сформованості педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю.

Теоретичний, методичний і технологічний матеріал, інтегрований у цьому дослідженні, може бути використаний науково-педагогічними працівниками ЗВО у процесі створення освітніх програм, підручників, навчальних посібників, навчально-методичних комплексів, для розробки вибіркових дисциплін з окресленої проблематики, проведення курсів підвищення кваліфікації фахівців соціономічного профілю.

Результати дисертаційного дослідження **впроваджено** в освітній процес Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка про впровадження № 1/294 від 18.09.2025 р.), Хмельницького національного університету (довідка про впровадження № 153/157 від 22.10.2025 р.), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка про впровадження № 1182/26.05-33 від 22.10.2025 р.), Волинського національного університету імені Лесі Українки (довідка про впровадження № 03-24/01/3438 від 31.10.2025 р.).

Особистий внесок здобувача. Усі представлені в дисертації наукові результати одержані автором самостійно. У працях, опублікованих у співавторстві, особистим внеском здобувача є: (Vasylenko et. al., 2019) – технології формування особистісних і професійних якостей майбутніх соціальних працівників для вуличної соціальної роботи; (Romanovska et. al.,

2020) – характеристика навичок саморефлексії як засобу формування культури сприйняття наукових текстів гуманітаріями; (Romanovska et. al., 2020) – професійні установки майбутніх соціальних працівників під час навчання у закладі вищої освіти; (Podkorytova, et. al., 2023) – техніки саморегуляції студентів-психологів у процесі професійної підготовки; (Vasylenko, Romanovska, & Kravchyna, 2022) – складові професійної компетентності майбутніх психологів; (Сніцар, Молотай, & Кравчина, 2012) – розмовні теми з англійської мови для здобувачів вищої освіти; (Кравчина & Сніцар, 2017) – тексти для читання для студентів гуманітарних напрямів підготовки; (Співачук et. al., 2021) – фахові тексти з дисципліни «Іноземна мова» для студентів спеціальності 053 «Психологія».

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження апробовано на науково-практичних конференціях різних рівнів:

– *міжнародних*: «Kluczowe aspekty naukowej dzialalnosci-2014» (Przemysl, 2014), «Development of modern science, experience and trends» (Boston, 2022), «Modern scientific developments in pedagogy and psychology International scientific conference» (Riga, 2022), «Актуальні дослідження в соціальній сфері» (Одеса, 2023), «Психологічний супровід особистості в умовах сучасних викликів постмодерного суспільства» (Краматорськ, 2022), «Методологія сучасних наукових досліджень» (Харків, 2024), «Наука і освіта в глобальному та національному вимірах: виклики, загрози, перспективи розвитку» (Полтава, 2024), «Актуальні проблеми професійної педагогіки та освіти: досвід, новації, перспективи» (Львів, 2024), «Соціальна робота: виклики сьогодення» (Тернопіль, 2024, 2025), «Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності» (Тернопіль, 2024);

– *всеукраїнських*: «Сучасні проблеми лінгвістичних досліджень та навчання іноземних мов» (Хмельницький, 2011), «Інноваційні технології у контексті іншомовної підготовки фахівця» (Полтава, 2016), «Актуальні проблеми сучасної філології та культурології: постмодерністська парадигма»

(Хмельницький, 2016), «Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: надбання, проблеми, перспективи» (Хмельницький, 2022), «Безпечне освітнє середовище: нові виклики та сучасні рішення в умовах воєнного і повоєнного часу» (Тернопіль, 2024), «Сучасна освіта в глобальному і національному вимірах: виклики, загрози, ефективні рішення» (Тернопіль, 2024);

– регіональних та міжвузівських семінарах, круглих столах і конференціях: «Сучасні освітні технології дистанційного та електронного навчання» (Харків, 2017), «Соціально-психологічна робота: інновації, стратегії та можливості» (Кам'янець-Подільський – Ломжа, 2024).

Кандидатська дисертація на тему «Психологічні особливості розуміння іншомовного наукового тексту студентами гуманітарних спеціальностей» захищена в 2010 р. у спеціалізованій вченій раді Д 26.453.01 в Інституті психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Матеріали кандидатської дисертації в тексті докторської не використовувалися.

Публікації. За темою дисертаційного дослідження опубліковано 55 наукових і науково-методичних праць (46 одноосібних), зокрема: колективна монографія; 4 статті у наукових виданнях, віднесених до міжнародних наукометричних баз Scopus та Web of Science; 17 статей у наукових фахових виданнях категорії Б; 16 публікацій апробаційного характеру; 17 публікацій, які додатково відображають результати дисертації.

Структура дисертації і логіка подання матеріалу відображають послідовність розв'язання основних завдань дослідження. Робота складається з анотацій, вступу, п'яти розділів, висновків, списку використаних джерел (502 найменування (139 іноземними мовами)), 19 додатків на 97 сторінках. Загальний обсяг роботи становить 581 сторінку друкованого тексту, основний зміст викладено на 424 сторінках. Роботу ілюстровано 51 таблицею і 33 рисунками.

РОЗДІЛ 1

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Аналіз базових понять дослідження

Глибокі й швидкі соціально-економічні зміни, що відбуваються у нашій країні, сприяють стрімкому зростанню важливості професій соціономічного типу, пов'язаних із наданням допомоги. У науковій літературі представлено різні підходи до класифікації професій, зокрема за предметом праці, що дає змогу виокремити такі їх типи, як «людина – техніка (та нежива природа)», «людина – жива природа», «людина – художній образ», «людина – знакова система» та «людина – людина». Така типологія узгоджується з сучасними підходами до розуміння професійної діяльності, зокрема ідеями Дж. Холанда/ John Holland щодо професійних типів особистості та середовища (Holland, 1997). Особливе місце у цій класифікації посідають професії типу «людина – людина», оскільки вони передбачають безпосередню взаємодію з іншими людьми, орієнтацію на їхні потреби, розвиток і підтримку. Саме до цього типу належать соціономічні професії, зокрема діяльність соціального працівника та психолога.

Соціономічні професії «передбачають постійну роботу з людьми та безпосереднє спілкування у процесі професійної діяльності» (Березан, 2018, с. 49). В. Березан підкреслює, що «для соціономічних професій актуальним є ефективний вплив на соціальні стосунки та соціальні процеси на різних рівнях соціальної взаємодії («людина – людина», «людина – соціальна група», «людина – суспільство») (Березан, 2018, с. 49).

Підтримуємо Г. Кузан у тому, що «у людини соціономічної професії практично відсутні «готові рецепти» професійної діяльності, оскільки незалежно від сфери її праці, вона завжди має справу з іншою людиною,

кожна з яких відзначається своїм ціннісним світом, особливими реакціями на оточуюче середовище, обставини і власні проблеми, умовами існування й т.ін.» (Кузан, 2018, с. 70).

Погоджуємося із О. Пришляк, яка вважає, що фахівці соціономічної сфери «вивчають, пояснюють та здійснюють вплив на соціальні процеси (стосунки) на різних рівнях соціальної взаємодії; сприяють вирішенню проблем, пов'язаних з діяльністю соціальної практики і соціального життя представників різних соціальних прошарків» (Пришляк, 2014, с. 159). Вчена наголошує, що «до основної групи фахівців соціономічного профілю, які працюють з дітьми та молоддю в закладах освіти різного типу, належать професії за підрозділом «менеджери в освіті», співробітники педагогічного колективу (соціальний педагог, *практичний психолог*, вихователь та ін.)» (там само). Окрім цього, до групи соціономічних професій дослідниця відносить і *соціальних працівників*.

Подібної думки дотримується О. Файермен і відносить до фахівців соціономічної сфери «психологів, соціальних педагогів, соціальних працівників і фахівців із соціальної роботи, які під час виконання професійних функцій здійснюють «допоміжну діяльність»» (Файермен, 2021, с. 294). Важливими є висновки, зроблені дослідницею про те, що «основні вимоги до особистості фахівця соціономічних професій закладені в міжнародних документах, стандартах вищої освіти й охоплюють інтелектуальну, моральну, емоційну та спонукальну сфери, особистісні психічні процеси; духовно-культурну, естетичну сфери. Сам же фахівець має перебувати у процесі невинного професійного саморозвитку і самовдосконалення» (Файермен, 2021, с. 297).

С. Гвоздій визначає критерії, що дають змогу віднести професію до групи соціономічних: «мета діяльності (наприклад, виховання, управління, контроль, оцінювання, обслуговування); засоби діяльності (невербальні і вербальні форми, безпосередні та опосередковані контакти); умови праці

(соціально-психологічні, режимно-гігієнічні й техніко-економічні), а також функції, які здійснюються працівником» (Гвоздій, 2016, с. 42).

Враховуючи різноманіття професій у соціономічній сфері, у межах дослідження основну увагу приділено підготовці майбутніх психологів і соціальних працівників, для яких критично важливим є формування педагогічної рефлексії як засобу усвідомленого аналізу власних дій і ефективного спілкування з клієнтами.

Визначаючи педагогічну специфіку феномену «рефлексія», ми зіткнулися з такою особливістю. Рефлексія є настільки широким і багатоаспектним загальнонауковим та міждисциплінарним поняттям, що можна говорити про протиріччя між частотою його використання у наукових дослідженнях і відсутністю чіткого трактування сутності й показників педагогічної рефлексії. Спектр змісту, вкладеного в поняття «рефлексія», доволі широкий. Йдеться про самопізнання, самооцінку, самоаналіз, самосвідомість, роздуми, обмірковування своїх дій тощо.

Якщо розглядати поняття «рефлексія» у всій широті трактувань (Акімова, 2016; Марусинець, 2014; Щербань, 2023), воно застосовується до пошуку моральних обґрунтувань своєї діяльності, процесів цілепокладання, планування, оцінювання результатів, самооцінки, будь-якого розумового аналізу. Підхід до визначення рефлексії, як звернення системи на себе, охоплює всі її види, що різняться за характером і засобами.

Зазначимо, що аналіз поняття «педагогічна рефлексія» вимагає від нас розгляду постановки проблеми її формування в психолого-педагогічних дослідженнях. Це пояснюється тим, що об'єктом нашого дослідження є формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічних професій у процесі іншомовної підготовки.

Погоджуємося із О. Андрющенко в тому, що «рефлексія відіграє важливу роль у різних сферах професійної діяльності – педагогічній, психологічній (Іващенко, 2020), юридичній (Куліда, 2021), управлінській (Немченко, 2021) тощо» (Андрющенко, 2016, с. 63). Особливо вагомю вона

стає у професіях фахівців соціономічного профілю, які є рефлексивними за своєю природою. Підтвердження цієї тези знаходимо у дисертаційних дослідженнях О. Андрющенко (Андрющенко, 2020); Т. Опалюк (Опалюк, 2019); Т. Палько (Палько, 2015); Н. Сенчиної (Сенчина, 2019); Ч. Цзінцзін (Цзінцзін, 2016а).

На важливості рефлексії у професійній діяльності вчителя наголошував С. Максименко, особливо в процесі безпосередньої практичної взаємодії педагога з учнями, під час його самоаналізу та самооцінки, проєктуванні навчальної діяльності вихованців (Максименко, 2005, с. 19–22). Цікавими є наукові розвідки М. Марусинець, пов'язані з аналізом професійної рефлексії як чинника професійного самовизначення вчителя початкових класів (Марусинець, 2009). Науковиця наголошує, що «традиційна педагогічна підготовка хоча і забезпечує передачу знань і вмінь, але недостатньо стимулює творчу активність студентів і не завжди орієнтує їх на розвиток професійної рефлексії» (Марусинець, 2009, с. 136).

Звернення до педагогічної рефлексії зумовлено тим, що сучасні тенденції суспільного розвитку орієнтують систему педагогічної освіти на пошук шляхів удосконалення фахової підготовки здобувачів вищої освіти соціономічного профілю. Оскільки педагогічна рефлексія визнана інтегральним показником успішності професійного становлення фахівців, передумовою самоорганізації їхньої діяльності, то одним із багатообіцяючих шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій є розробка теорії педагогічного рефлексування і визначення умов формування цієї якості.

Зазначимо, що «рефлексію» вивчають з позиції різних галузей знань – філософії, психології, педагогіки, тому варто зупинитися на аналізі її змістового наповнення. Так, у філософському словнику «рефлексія» (від лат. *reflexio* – обернення назад, відображення) є «терміном, що відображає таку рису людського пізнання, як дослідження пізнавального акту, діяльності

самопізнання, що допомагає зрозуміти особливості духовного світу людини» (Шинкарук, 1986, с. 577).

Термін «рефлексія» спочатку вживався в розмовній мові у значенні «гнути, згинати, нагинати назад, у зворотному напрямку». Феномен «рефлексія» має свої витoki та історію розвитку. Він запозичений до категоріального апарату педагогіки з філософії. Роздуми про те, що в сучасному розумінні є рефлексією, ми знаходимо ще в працях давньогрецьких філософів – Аристотеля, Сократа, Платона. Сократівські діалоги є організованим актом рефлексії співрозмовника Сократа, його роздуми над власними переживаннями й відчуттями також можна схарактеризувати як дії рефлексивного характеру. Сократ виокремлює принципи «Пізнай самого себе» і «Я знаю, що нічого не знаю». У цих принципах простежується відмова від Учителя і позиції «передавального» знання на користь організації та управління рефлексією Співрозмовника, який бажає знайти істину (Беспалов, 2019).

У науковий обіг термін «рефлексія» увів Р. Декарт, який був фундатором раціоналістичної теорії самосвідомості, згідно з якою свідомість – це, перш за все, мислення. Він ототожнював рефлексію зі здатністю людини зосереджуватися на змісті своїх думок, абстрагувавшись від зовнішнього, тілесного (Петрушенко, 2004).

Подальшу розробку поняття «рефлексія» можна знайти у дискусії Дж. Локка й Г. Лейбніца. Саме вони починають трактувати «рефлексію» як свідомість свідомості, як поворот духу до «Я». Дж. Локк визначав рефлексію як джерело особливого знання, коли спостереження індивіда скеровуються на внутрішні дії свідомості, тоді як відчуття мають своїм предметом зовнішні речі. Таким чином, англійський філософ чітко розмежовує поняття «рефлекс» і «рефлексія», й визначає її як особливе джерело знань, вирощене внутрішнім досвідом. У працях філософів поняття «рефлексія» набуло психологічного відтінку і більшою мірою відображає самопізнання (Левківський, 2003).

Близькі за змістом ідеї висловлював Д. Г'юм, який вважав, що рефлексія переважає над враженнями, отриманими ззовні. Подібна точка зору призводить до того, що предмет рефлексії й процес рефлексії опиняються у просторі одного психічного явища – свідомості. Подальші дослідження були спрямовані на диференціацію предмету й процесу рефлексії, їхній опис з різних методологічних позицій (Петрушенко, 2004).

У цьому контексті цікавою є робота І. Канта «Критика чистого розуму», в якій простежується тенденція на закріплення психологічної природи рефлексії (Кант, 2000). У свою чергу свідомість розглядається німецьким філософом як джерело рефлексії. Спираючись на дослідження І. Канта, ми приходимо до висновку, що рефлексія є психічним актом. Крім того, її можна розглядати як концентрацію свідомості на собі, засіб і форму пізнання.

Виходячи з трьох рівнів пізнання, можна стверджувати про три рівні рефлексії:

1) рефлексія про предметне, досвідчене знання: предметом рефлексії виступають психічні акти або психічні стани, що супроводжують діяльність і виникають в її результаті;

2) рефлексія над способами формування уявлень (про предмети, їх вираження у вигляді символів, схем, слів тощо);

3) вищий рівень рефлексії (йдеться про сам процес рефлексії) (Решетов, Кирильчук, & Стежко, 2010).

Подальші дослідження у сфері розвитку рефлексії було продовжено у працях Й. Фіхте. Він зосередився на ідеї про спрямованість рефлексії на внутрішні дії свідомості, ідеї І. Канта про розподіл знань за способом пізнання. У своїй праці «Факти свідомості» Й. Фіхте сформулював термін «знання рефлексивного характеру» (Нетреб'як, 2022). Вони мають бути вільними й відкритими. У процесі сприйняття свідомість стверджує, що річ є. У свою чергу, в процесі рефлексії знання каже, що є також образ, уявлення

речі. Свідомість може зробити образ цієї речі, уявити її. Тим самим Й. Фіхте вважає, що є інший спосіб здобуття та організації знання.

Німецький філософ розглядає свідомість як динамічну структуру, що має кілька щаблів. Як нижчий щабель він визначає почуття, сприйняття, образотворчість. Рефлексію він трактує як тенденцію до самосвідомості, отже, не має значення, чи залежать почуття від зовнішнього світу, оскільки «Я» у своєму русі до саморефлексії долає їх. У своїх дослідженнях Й. Фіхте визначає предметом рефлексії знання, яке може набувати форми методу, засобів тощо (Fichte, 1845–1846). Внутрішні дії свідомості є роботою організму як психофізіологічного цілого з обробки інформації, яку цей організм отримує з зовнішнього світу за допомогою органів чуття. У цьому контексті рефлексію розглядають як пізнавальний акт, де функції зовнішнього світу виконує свідомість, а функцію органів чуття – відчуття, переживання, оцінка станів. Таким чином, рефлексія у розумінні Й. Фіхте, – це так зване знання про знання.

Подальшу розробку поняття «рефлексія» отримало у дослідженнях Г. Гегеля. Він трактував рефлексію, як здатність людської свідомості стати предметом осмислення. Термін «рефлексія», згідно з Г. Гегелем, є властивістю самої дійсності (Павлова, 2017).

Значний крок у дослідженні рефлексивної природи наукового пізнання робить К. Поппер, відкидаючи наявність елементів абсолютної істини в наукових знаннях. Показником науковості він вважає фальсифікованість – принципову можливість спростування. Критична рефлексія виступає, за К. Поппером, основним механізмом розвитку науки (Popper, 1984).

Ще в 30-ті роки ХХ століття американський філософ, соціолог і психолог Д. Мід розглядав рефлексію як механізм формування людини. Він стверджував, що становлення «Я» відбувається у ситуаціях взаємодії. Вчений поділяє це «Я» на дві компоненти – це імпульсивна, творча сторона «Я», безпосередня відповідь на вимогу ситуації, та рефлексивне «Я», свого роду норма, яка контролює імпульсивне «Я» від імені інших. Це засвоєння

особистістю відносин, що складаються у ситуаціях взаємодії та які вимагають узгодження з ними. Вищою стадією соціалізації стає формування соціального рефлексивного «Я», що відбиває сукупність міжіндивідуальних взаємодій і здатність ставати об'єктом для себе (Aboulafia, & Taylor, 2022).

Узагальнюючи сказане вище, можна резюмувати, що в класичній філософії пройшли становлення й розвиток такі види рефлексії:

- емпірична рефлексія Дж. Локка, що базується на основі чуттєвого досвіду й передбачає спостереження розуму, спрямоване на свою власну діяльність;
- логічна рефлексія Г. Лейбніца, яка є інтелектуальним процесом, що дає змогу суб'єкту, який пізнає світ, свідомо контролювати результат пізнавальної діяльності;
- трансцендентальна рефлексія І. Канта, яку він розглядає як здатність людини робити свої власні уявлення предметом своїх думок;
- абсолютна рефлексія Г. Гегеля, головною ідеєю якої є охоплення поняття, що розглядається як процес, а не як застигла форма.

Аналіз розвитку рефлексії у філософії дає змогу зробити висновок про те, що однією з філософських методологічних підстав до побудови та реалізації особистісно орієнтованих концепцій в освіті є рефлексивний підхід. У результаті історичного періоду розвитку поняття «рефлексія» розглядалося як самостійне і набуло категоріального значення у структурі психіки людини. Розглянувши історико-філософський аспект розвитку рефлексії, перейдемо до тлумачення рефлексії з погляду психології.

У психологічному словнику-довіднику представлено трактування «рефлексії», як «процесу самопізнання суб'єктом власних психічних станів і дій, що стосується як зони актуальних досягнень, так і можливостей розвитку здібностей» (Приходько, & Юрченко, 2012, с. 156).

У сучасних психологічних дослідженнях проблема рефлексії розглядається у трьох аспектах. По-перше, при вивченні теоретичного

мислення. В цьому контексті рефлексія сприймається як мислення, що зробило об'єктом пізнання себе. Вивчення рефлексії здійснюється при вирішенні різноманітних розумових завдань (виявлення умов усвідомлення системи власних дій і їх підстав). Саме в цьому колі досліджень сформувалося поширене розуміння феномену рефлексії як спрямованості мислення на самого себе, власні процеси та власні продукти.

Погоджуємося із дослідниками (Акімова, 2016; Овдійчук, 2024), які, розглядаючи роль і місце рефлексії у мисленні, прийшли до висновку, що:

- 1) рефлексія є проявом високого рівня розвитку розумових процесів, що дає змогу людині свідомо регулювати, контролювати своє мислення як з погляду його змісту, так і його засобів;
- 2) рефлексія дає можливість не тільки краще розв'язувати завдання, але й вирішувати такі завдання, які без рефлексивного розуміння рішенню зовсім не піддаються;
- 3) рефлексія є фактором продуктивності розумової діяльності.

По-друге, проблема рефлексії розглядається при вивченні процесів комунікації і кооперації, пов'язаних із необхідністю розуміння спільних дій і їх координації. Розглядаються механізми й способи існування рефлексивних процесів у контексті спілкування, комунікативного розуміння свідомості й мислення, коли когнітивні акти виявляються вплетеними в акти комунікації. На цьому наголошує І. Чайка, підкреслюючи, що «рефлексія є комунікативним феноменом» (Чайка, 2010, с. 52). Розуміння себе й інших, формування образів свого й чужого «Я», перетин взаємних оцінок і самооцінок інтерпретуються як моменти ситуації міжособистісного спілкування.

Погоджуємося із зарубіжними дослідниками (Gilbert, & Sliep, 2016), які доводять, що вивчення рефлексії відбувається при комунікаціях та у спільній діяльності (виявлення умов рефлексивного виходу в позицію «над», «поза» тощо). Слід враховувати той факт, що рефлексія забезпечує взаєморозуміння і узгодженість дій партнерів за умов спільної діяльності, будучи механізмом

«усунення», тобто механізмом виходу в позицію «над» і «поза» цієї ситуацією. Специфіка рефлексивних процесів при самовизначенні суб'єкта обумовлена реальними різноманітними ситуаціями (пізнавальними, моральними, поведінковими) соціального буття людини, що вимагає від неї розвиненого вміння «вписатися», скоординувати свої автономні дії з діями інших. На цьому рівні аналізу проблеми рефлексії виявляються ті реальні обставини практичної життєдіяльності суб'єкта, які характеризують рефлексивний процес як природну, властиву людській реальності здатність.

По-третє, рефлексію досліджують при вивченні свідомості особистості, пов'язаної з проблемою формування, виховання і саморозвитку людини. Роль рефлексії в особистісній сфері людини доволі різноманітна, вона охоплює комунікативні процеси самоосмислення й самосвідомості. Йдеться про те, що рефлексія є таким собі гарантом позитивних міжособистісних контактів, визначаючи партнерські особистісні якості, серед яких особливе місце належить чуйності, проникливості, терпимості, безоціночному прийняттю й розумінню іншої людини (Golob, & Makarovič, 2019).

Підтримуємо висновки Д. Жардін / D. Jardine у тому, що рефлексія, як здатність людини до самоаналізу, самоосмислення й переосмислення, стимулює процеси самосвідомості, збагачує Я-концепцію людини, вона є найважливішим фактором особистісного самовдосконалення (Jardine, 1987). Окрім цього, рефлексія сприяє цілісності й динамізму внутрішнього життя людини, допомагає стабілізувати та гармонізувати її емоційний світ, мобілізувати вольовий потенціал, гнучко управляти ним.

Виокремлення зазначених вище сфер існування рефлексивних процесів значною мірою умовно. Всі ці три контексти у складному переплетенні мають свої проєкції у різних типах досліджень, що призводить до багатозначності самого терміну «рефлексія» (рис. 1.1).



Рис. 1.1. Взаємозв'язок рефлексії з іншими психічними процесами

Можемо зробити висновок, що психологічне трактування «рефлексії» розширює рамки філософського, включаючи поняття «міжособистісних відносин».

У довідкових джерелах «рефлексію» трактують по-різному. Так, великий тлумачний словник сучасної української мови подає таке визначення терміну «рефлексія»: «діяльність самопізнання, відображення й дослідження процесу пізнання» (Бусел, 2005, с. 1218). Наближеним до цього визначення є трактування «рефлексії», представлене у словнику іншомовних слів: «самоаналіз психічного стану, роздуми, «сповнені сумнівів і суперечностей» (Пустовіт, 2000, с. 803).

У педагогічній науці М. Васильєва трактує рефлексію як «мислинево-діяльнісний процес усвідомлення суб'єктом продуктів своєї діяльності; вона допомагає сформулювати отримані результати, визначити цілі подальшої роботи, скоригувати свою діяльність» (Васильєва, 2011, с. 7). Залежно від наукових підходів, під явищем «рефлексія» вчені мають на увазі певні засоби, компоненти, чинники, здатність тощо (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Наукові підходи до трактування сутності поняття «рефлексія»

Зміст поняття «рефлексія»	Автори
Засіб усвідомлення суб'єктом підґрунтя власних дій, спрямованість мислення на себе, власні процеси і продукти діяльності (Бех, 2012)	І. Бех
«Системоутворювальний компонент у професійній діяльності педагога, що формує професійну компетентність студента, як майбутнього педагога» (Малихін, 2015, с. 210)	О. Малихін
«Системоутворювальний чинник професіоналізму вчителя» (Марусинець, 2012, с. 44)	М. Марусинець
Феномен групової взаємодії (Найдьонов, 2008)	М. Найдьонов
«Одна з найважливіших здатностей окремого індивіда чи то соціальної групи знаходиться у певних відношеннях (стосунках) не лише з собою, зі здійснюваною діяльністю, але й із соціокультурним оточенням» (Опалюк, 2019, с. 150)	Т. Опалюк
«Інтегральне особистісне утворення, завдяки якому відбуваються процеси самопізнання, самооцінки, самоінтерпретації, самоаналізу власних знань, поведінки і переживань у перебігу педагогічної діяльності, усвідомлення вчителем того, як його сприймають та оцінюють інші суб'єкти навчально-виховного процесу, розв'язання професійних суперечностей через їх осмислення і переосмислення, вибір та оцінку адекватної стратегії професійної діяльності тощо» (Палько, 2015, с. 7)	Т. Палько
«Вид розумової діяльності студента, спрямований на аналіз, осмислення, переосмислення процесів і результатів самостійної навчально-пізнавальної діяльності в усій повноті її структурних компонентів (когнітивного, операційного, організаційно-дієвого та інтегрально-особистісного)» (Питинак, 2011, с. 267)	В. Питинак
«Внутрішня робота кожної окремої особистості, а саме: співвідношення себе, своїх можливостей з тим, чого вимагає обрана діяльність, а також особистісні уявлення про неї» (Рожкова, с. 252)	Н. Рожкова
«Здатність особистості до самоаналізу і самооцінки, форма теоретичної діяльності людини, що спрямована на осмислення нею власних дій і переконань і є підставою її діяльності» (Сенчина, 2019, с. 3)	Н. Сенчина
Певна людська здатність, що дає змогу людині широко бачити і передбачати горизонти свого існування (Holland, 1990).	R. Holland / P. Холланд

Різноманітність визначень «рефлексії» свідчить про те, що означене поняття є доволі складним, багатогранним і ще не остаточно вивченим феноменом у психолого-педагогічній науці. Його розуміють, як необхідну умову, механізм, основу і засіб саморозвитку.

Феномен «рефлексії» можна розглядати в різних аспектах, а саме:

1) комунікативний аспект (рефлексія розглядається як суттєва складова розвиненого спілкування та міжособистісного сприйняття, як специфічна якість пізнання людини людиною. Тут має місце роздуми і здатність зрозуміти іншу людину. Що думають інші люди, усвідомлення людиною того, як вона сприймається партнерами зі спілкування);

2) кооперативний аспект рефлексії (він найбільш актуальний при аналізі суб'єкт-суб'єктних видів діяльності і відіграє особливу роль у забезпеченні проєктування колективної діяльності з урахуванням необхідності координації професійних позицій і групових ролей суб'єктів, а також кооперації їх спільних дій. При цьому рефлексія розглядається як вивільнення суб'єкта з процесу діяльності, як його вихід у зовнішню позицію по відношенню до неї);

3) особистісний аспект рефлексії (цей аспект виражається, з одного боку, в побудові нових образів себе в результаті спілкування з іншими людьми та активної діяльності, що знаходить реалізацію у вигляді відповідних учинків. З іншого боку, він проявляється у виробленні більш адекватних знань про світ. Рефлексія є не тільки принципом диференціації в кожному розвиненому й унікальному людському «Я» його різних підструктур («Я – фізичне тіло», «Я – біологічний організм», «Я – соціальна істота», «Я – суб'єкт творчості» та ін.), але й інтеграції «Я» в неповторну цілісність, що не зводиться ні до жодної з її окремих складових, ні до їх механічного поєднання);

4) інтелектуальний аспект рефлексії (йдеться про розуміння рефлексії як уміння суб'єкта виділяти, аналізувати й співвідносити власні дії з предметною ситуацією).

Поліфункціональність рефлексивного механізму обумовлює підвищений інтерес до рефлексивної проблематики з боку дослідників у галузі педагогіки й психології. Йдеться про виокремлення ціннісно-значеннєвої, мотиваційно-стимулюючої, сигнально-регулятивної, перетворювальної функцій, функції критики, що передбачає оцінку, контроль і корекцію, функцію самопізнання особистісних і професійних якостей тощо.

Однаково виокремлюють функції рефлексії вітчизняні дослідники (Подкоритова, 2016; Щербань, 2023). Так, Л. Подкоритова підкреслює важливість «діагностичної, проектувальної, організаторської, комунікативної, смислотворчої, мотиваційної й корекційної функцій в освітньому процесі» (Подкоритова, 2016, с. 64). У свою чергу, П. Щербань наголошує на важливості системотвірного компоненту рефлексії (Щербань, 2023) (рис. 1.2).



Рис. 1.2. Функції рефлексії (за Л. Подкоритовою, П. Щербань)

У рефлексії виділяють три функції: дослідження, критику й перепроєктування (перенормування, нормування). Перший процес усередині рефлексії – дослідження чи пізнання. Результат пізнання – образ, уявлення про те, що сталося. Наступний процес – критика, яка передбачає реконструкцію причини труднощів та займає центральне місце у всій рефлексії. Третій процес – перенормування, що означає побудову шляху

майбутньої діяльності, образу життєвого процесу. Коли образ нової норми збудовано, відбувається повернення до діяльності, необхідно почати діяти в іншому напрямку. Піддаватися рефлексії може, як вся діяльність цілком, так і її окремі сторони.

Підтримуємо О. Киричука, В. Роменця в тому, що поліфункціональність рефлексії надає їй системоутворювальний фактор, що визначає ефективність педагогічної діяльності, детермінує рівень професіоналізму, визначає вектор саморозвитку педагога. Загалом «рефлексія» сприймається психологами, як здатність людини до самоаналізу, осмислення і переосмислення своїх предметно-соціальних відносин із навколишнім світом (Киричук, & Роменець, 2002).

Серед відмінних рис рефлексії, що мають вагоме значення для інтенсифікації процесу навчання, слід назвати такі. По-перше, як зазначалося вище, рефлексія поліфункціональна. У її трактуванні доцільно виходити зі змісту трьох процесів: «процесу звернення назад», «процесу самопізнання суб'єктом свого внутрішнього світу у всьому різноманітті його психічних процесів» і «процесу усвідомлення та осмислення суб'єктом діяльності розуму».

По-друге, рефлексія має інтерактивний характер, що особливо важливо для процесу навчання, процесу принципово двостороннього. Як підтвердження цього можна навести приклад з історії філософії. Так, зміст методу «Сократівський діалог» полягає у спільному аналізі й критиці «очевидних» положень, у подоланні різнопланових думок, стереотипів через рефлексію, самостійні й колективні роздуми над власними та чужими уявленнями, принципами, які часто не витримують критики (Тараба, Соколовська, & Шугаєв, 2023).

По-третє, слід наголосити на неоднозначності й гнучкості рефлексії, оскільки вона не дає готових відповідей, стимулюючи пошук альтернативних рішень та розширення інформаційного поля, що може провокувати невпевненість і сумніви. Але в той же час, це унікальна форма самопізнання,

що вимагає самодисципліни, відкритості свідомості і призводить до професійного й особистісного вдосконалення. Звідси очевидним є положення про те, що можливості рефлексії просто необхідно використовувати в освіті в цілому, і при підготовці здобувачів вищої освіти соціономічного профілю зокрема, до яких відносять фахівців із соціальної роботи та психологів.

Слід зазначити, що феномен «рефлексії» розглядається в контексті різних видів діяльності: навчальної, трудової, спортивної, мистецької тощо. Перехід поняття «рефлексія» у сферу педагогічних знань пов'язаний із дослідженнями І. Беха (Бех, 2011), І. Зязюна (Зязюн, 1996), М. Марусинець (Марусинець, 2012), Т. Палько (Палько, 2015), Н. Сенчиної (Сенчина, 2017) та інших. Вони зробили спробу наблизити теоретичні положення до практики роботи вчителя. Вчені звертають увагу на те, що при вивченні професійних якостей упускаються з уваги рефлексивні процеси, пов'язані з особливостями педагогічної діяльності, а також фактори, умови й способи формування педагогічної рефлексії.

Для більш глибокого розуміння сутності рефлексії необхідно зупинитися на розгляді її типології. Так, І. Бех виокремлює чотири види рефлексії (рис. 1.3), які представлені «як вищі психічні механізми виховання духовних цінностей особистості, які в процесуальному плані діють як послідовний перехід від свідомості до самосвідомості» (Бех, 2011, с. 37–44).

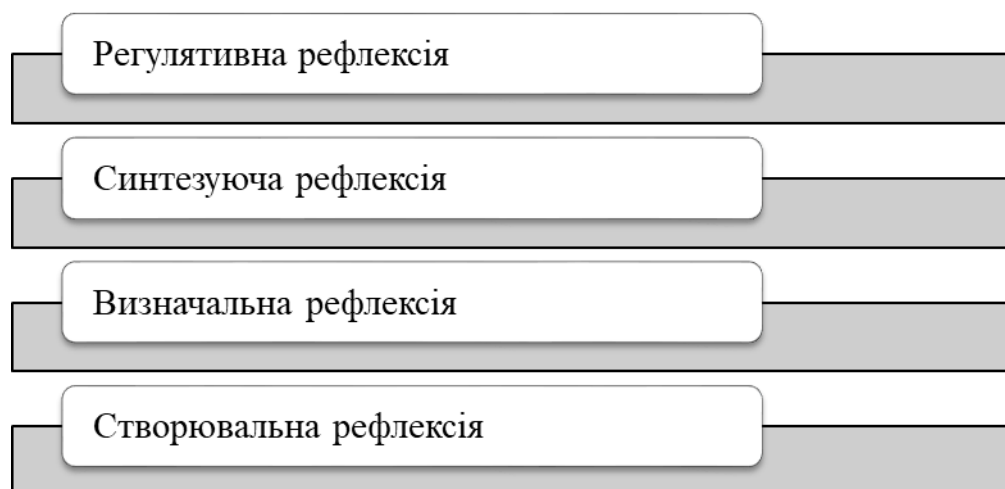


Рис. 1.3. Види рефлексії (за І. Бехом)

Досліджуючи види рефлексії у рольовій комунікації педагогів спеціальної освіти, Л. Гапоненко виокремлює позитивну рефлексію (системну), проміжну рефлексію (інтроспекцію) та негативну рефлексію (квазірефлексію) (Гапоненко, 2012). Л. Найдьонова вивчає групову рефлексію як механізм реконструкції соціальних настанов і визначає три її види: інтелектуальну, особистісну й міжперсональну (Найдьонова, 2014).

Актуалізація феномена екзистенційної рефлексії, на думку Л. Подкоритової, «відбувається у життєвих ситуаціях особистості, у яких наявні особисті смисли вичерпані або втратили свою актуальність. Продуктивність цієї рефлексії полягає у розумінні людиною ситуації та себе в ній, для смислового осягнення з цього уроків з метою перебудови поведінки і діяльності, а також для проектування свого майбутнього» (Подкоритова, 2017, с. 349–350).

Новітнім видом рефлексії Л. Подкоритова вважає саногенну рефлексію. Дослідниця наголошує, що означена рефлексія «спрямована не просто на позитивне подолання ситуації, а на покращення здоров'я людини в цілому. Її можна вважати такою, що поєднує елементи рефлексії інтелектуальної (вирішення невизначених стресогенних ситуацій) та особистісної (дослідження своїх емоцій та їх перетворення) (Подкоритова, 2017, с. 350).

Ще одним доволі актуальним у наш час видом рефлексії є патріотична рефлексія, яку Н. Михальченко трактує як «самоусвідомлення (самооцінка, самопізнання, саморозуміння, самовідчуття) людиною душевного стану, своїх учинків, самоаналіз та сприйняття спільних психологічних особливостей менталітету, осмислення свого минулого, нинішнього і майбутнього та належності до своєї нації, свого народу» (Михальченко, 2006, с. 82). При цьому, сама науковиця вважає патріотичну рефлексію особливим видом особистісної рефлексії, а Л. Подкоритова – елементом екзистенційної рефлексії.

Доволі креативно, на нашу думку, виокремила різні види рефлексії Л. Подкоритова (Подкоритова, 2017) (рис. 1.4).

I рівень, інтегратив- ний	• духовна рефлексія; • екзистенційна рефлексія; • професійна рефлексія
II рівень, змістовий	• інтелектуальна рефлексія; • особистісна рефлексія; • соціальна рефлексія
III рівень, об'єктний	• методична, методологічна, теоретична; • саногенна; позитивна - негативна; саногенна; позитивна - негативна; ситуативна - ретроспективна - перспективна; патріотична, ціннісна, етична, естетична; • соціальна, соціально-перцептивна, комунікативна, міжперсональна, групова

Рис. 1.4. Класифікація видів рефлексії за Л. Подкоритовою (Подкоритова, 2017)

У контексті нашого дослідження важливими є висновки Л. Філіппової, яка розподілила педагогічну рефлексію на методологічну й методичну. Перша відрізняється «своєю спрямованістю на методологічні аспекти розвитку професійної культури, тобто дозволяє дослідити зміни в шляхах пізнання. Цей рівень обумовлений від оволодінням методом – до навичок мислення» (Філіппова, 2019, с. 133). На рівні методичної рефлексії «відбувається перехід від ідеї до поняття, від слабкої емоції до переконання, до вміння ототожнювати. Ця рефлексія тісно пов'язана з професійно-педагогічною діяльністю викладача та розвитком особистості студента. Цей вид рефлексії включає в себе самоспостереження, самоконтроль, самооцінку» (Філіппова, 2019, с. 133).

У педагогічній діяльності методичної рефлексії Л. Філіппова виокремлює додаткові види рефлексії, а саме: особистісну, міжособистісну, предметно-функціональну, технологічну (Філіппова, 2019, с. 133).

Розглядаючи проблему формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки, звернемося до різних тлумачень поняття «педагогічна рефлексія». Для позначення явища «педагогічної рефлексії» у науковій літературі зустрічаються такі терміни: «професійна педагогічна рефлексія», «педагогічна рефлексія», «рефлексивні вміння», «рефлексивна активність», «рефлексивна позиція», «рефлексивне управління», «методична рефлексія», «рефлексивна культура», «рефлексивна грамотність», «рефлексивна компетентність» тощо. Зупинимося на аналізі найбільш поширених з них (рис. 1.5).



Рис.1.5. Взаємозв'язок споріднених термінів, що розкривають сутність феномену «педагогічна рефлексія»

Досліджуючи мистецьку рефлексію майбутніх учителів музики, Ч. Цзінцзін вважає її «усвідомленням власних психічних станів і процесів у широкому системному контексті, що передбачає оцінку музично-виконавських та музично-педагогічних ситуацій і дій, знаходження прийомів і операцій рішення завдань» (Цзінцзін, 2016а, с. 6).

Цікавим для нашого дослідження є визначення «*соціальної рефлексії*», запропоноване Т. Опалюк, яка розглядає її як «вияв соціально-рефлексійної компетентності, інтегральної єдності розвитку соціальної та рефлексійної компетентностей під час реалізації потенційно можливих видів професійно-педагогічної діяльності, що стосується здатності й готовності сприймати соціум, усвідомлювати свою перетворювальну роль у ньому через суб'єкт-суб'єктну взаємодію з учнями й іншими учасниками освітнього процесу, а також ефективно на циклічно-рефлексійній основі константно її вдосконалювати» (Опалюк, 2019, с. 150).

Належна увага в педагогічних дослідженнях приділяється *рефлексивним умінням*, що являють собою, на думку О. Герасимової, «вид діяльності, спрямований на самопізнання й усвідомлення того, як особу сприймають інші люди» (Герасимова, 2011, с. 53). На переконання вченої, «рефлексивні вміння передбачають усвідомлення власних особистісних якостей у зв'язку зі специфікою фаху» (Герасимова, 2011, с. 51). При цьому, до структури рефлексивних умінь вона відносить самопізнання, самоаналіз, самооцінку, самоконтроль. О. Андрющенко запропонувала трактувати «рефлексивні вміння вчителя початкових класів» як «професійно-особистісне утворення, систему усвідомлених дій і операцій для здійснення вчителем об'єктивного аналізу особистісних і професійних якостей, власної педагогічної діяльності, комунікацій зі всіма учасниками освітнього процесу» (Андрющенко, 2018, с. 113).

Доволі креативно визначає «рефлексивні вміння» особистості О. Малихін: «як складноструктуроване особистісне утворення, синтез усвідомлених дій, операцій, самоставлення, що втілюється у здатність особистості об'єктивно аналізувати свій внутрішній світ, індивідуальні властивості, діяльність, поведінку в різноманітних ситуаціях взаємодії з оточуючими, спонукає до самовизначення й активності» (Малихін, 2015, с. 209).

У деяких дослідженнях (Ковтун, 2018; Кравчина, 2022; Марусинець, 2013), як успішність розвитку професійної діяльності вчителя, вводиться критерій *«рефлексивна позиція»*, як інтегральний показник рівня осмислення, усвідомлення педагогом своєї діяльності. Його індикаторами можуть бути цілепокладання, планування, аналіз, контроль за процесом діяльності, відчуття часу й норми, вміння слухати і чути, критичність мислення, прагнення доказовості, обґрунтованості своєї позиції, готовність до адекватної самооцінки.

На нашу думку, рефлексивна позиція характеризує здатність людини реалізовувати свою внутрішню позицію до навколишнього світу, здійснювати управління своєю діяльністю, досягати мети; перебувати в ролі «дослідника», «спостерігача», «контролера» по відношенню до своєї системи ціннісних орієнтацій і професійних цінностей, які відображають зміст професійної діяльності; осмислювати свій досвід для того, щоб прийти до нового розуміння і нових ціннісних відносин.

Ще одним важливим терміном, що розкриває сутність педагогічної рефлексії, є *«педагогічні здібності»*, у структурі яких науковці (Бугерко, 2009; Сердюк, 2009) виділяють такі компоненти:

- наявність в образі «Я» минулого, сьогодення і майбутнього;
- експансивність (у сфері професійних якостей);
- відкритість, активність образу «Я», високий ступінь глибини, широкість і точність рефлексії;
- оперативність і точність рефлексивного стилю;
- здатність до особистої децентрації.

Слід зазначити, що рефлексивні здібності пов'язані з «рефлексивною компетентністю». На цьому наголошує О. Савченко, досліджуючи «рефлексивну компетентність» на особистісному рівні й визначає її «як систему сформованих рефлексивних здібностей, що забезпечують високу продуктивність інтелектуальної діяльності суб'єкта за рахунок активізації

необхідних особистісних ресурсів та організації рефлексивної діяльності, спрямованої на розв'язання внутрішніх протиріч у процесі вирішення проблемно-конфліктної ситуації» (Савченко, 2016, с. 99).

Підтримуємо І. Ульяніч у тому, що «рефлексивна компетентність є важливою професійною якістю особистості, яка позитивно впливає на процеси індивідуально-професійного розвитку» (Ульяніч, 2009, с. 50). В. Раскалінос розглядає «рефлексивну компетентність» як детермінанту соціалізації особистості, механізм професійної та соціальної ідентичності, що входить до переліку важливих компетентностей» (Раскалінос, 2011, с. 181).

Досліджуючи дидактичні механізми формування рефлексивної компетентності студентів, О. Малихін вважає «рефлексивну компетентність педагога» невід'ємним компонентом професійної компетентності, якістю особистості, що дає змогу більш ефективно й адекватно здійснювати рефлексію, сприяє розвитку та саморозвитку, творчому підходу в навчальній і професійній діяльності, а також є важливим компонентом готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності» (Малихін, 2015, с. 210). У свою чергу, О. Байдарова під рефлексивною компетентністю розуміє «сукупність професійних якостей особистості, що забезпечують найбільш адекватне здійснення рефлексивних процесів, які дозволяють ефективно перетворювати проблемну ситуацію, сприяють розвитку іншого і власне саморозвитку, творчому підходу до професійної діяльності, досягненню її максимальної результативності» (Байдарова, 2010, с. 13).

На переконання А. Іващенко, *професійна рефлексія* є «психологічним механізмом професійного самовдосконалення через осмислення людиною можливостей власного «Я» з позиції фахівця та співвіднесення їх з вимогами обраної професії, завдяки чому стає можливим саморозвиток особистості як професіонала» (Іващенко, 2020, с. 58). М. Марусинець вважає, що «професійна рефлексія вирізняється теоретичним мисленням, духовною внутрішньою наповненістю, єдністю емоційно-почуттєвої та логічної складових, об'єктивно-суб'єктивним характером, динамічністю»

(Марусинець, 2009, с. 139). Окрім цього, «професійна рефлексія є доволі специфічним механізмом, що може бути використаний у технології професійного становлення й самовизначення, оскільки високий рівень її сформованості є чинником актуалізації розвитку професійної культури, показником переходу професійної діяльності на особистісно-смисловий рівень» (Марусинець, 2009, с. 140).

Імпонує визначення, представлене Н. Сидорчук, яка розуміє «професійну рефлексію» як «якісну характеристику суб'єкта діяльності, процес і результат самоаналізу власної діяльності і професійних ситуацій, що скеровують співвіднесення власних можливостей, дій та особистісних якостей з професійними вимогами» (Сидорчук, с. 24–25).

У контексті нашого дослідження важливим є розуміння сутності терміну «професійна рефлексія соціального працівника», запропоноване М. Васильєвою: «це комплексний соціально-психологічний компонент професійної свідомості, що визначає ставлення соціального працівника до самого себе як до суб'єкта професійної діяльності; допомагає здійснювати всебічний аналіз, адекватно діяти та передбачувати наслідки своїх дій у конкретній ситуації професійної взаємодії з клієнтами соціальної роботи» (Васильєва, 2011, с. 8).

Крім того, зазначимо той факт, що основою професійної рефлексії є *особистісна рефлексія* як певна форма самосвідомості, ставлення до себе. На переконання В. Фурман, «особистісна рефлексія – це інтегральна людська здатність, яка включає в себе стан (аналіз власних психічних станів), властивість (спрямована на усвідомлення власних дій) і процес (організація та регуляція поведінки та діяльності), або іншими словами особистісна рефлексія – це здатність свідомості, яка показує нам те, що всередині системи свідомості є певна здатність або спосіб роботи даної системи» (Фурман, 2013, с. 3).

Відповідно, зміст професійної педагогічної рефлексії може бути представлений як єдність трьох сфер: пізнання, дії та переживання (Stephens, & Tjøstheim, 2020) (рис. 1.6). Розглянемо кожен з них детальніше.



Рис. 1.6. Зміст професійної педагогічної рефлексії (за А. Стівенсом, Т. Тьостхеймом)

Переконані, що у сфері пізнання предметом професійної рефлексії фахівця соціономічного профілю є професійні знання, тобто рефлексивні процеси його свідомості звернені до змісту, форм, методів і засобів освітнього процесу. Без рефлексивного опрацювання професійні предметні знання, з яких складаються концептуальні уявлення, неспроможні реалізуватися повною мірою у свідомості, що не дає змоги стати безпосереднім керівництвом до дій. Слід зазначити, що роль рефлексії в осмисленні фахівцем соціальної сфери своїх знань і досвіду дуже важлива, адже відомо, що використовується не сам досвід, а висновок, що слідує за ним. Більше того, поєднання особистісного досвіду та рефлексії сприяє розвитку професійної майстерності фахівця соціономічного профілю. Отже, щодо сфери пізнання : по-перше, професійні знання виступають як предмет професійної рефлексії, при цьому вони перетворюються на особистісні знання; по-друге, професійні знання є засобом рефлексії соціального працівника / психолога.

У фокусі рефлексії фахівця соціономічних професій перебувають його власні дії, створені задля реалізації завдань освітнього процесу. Відповідно, професійна рефлексія дає змогу зрозуміти не тільки те, що він робить у процесі здійснення професійної діяльності, але і як саме він це робить. Він вивчає конкретну ситуацію, поведінку, методи, прийоми, дії, їхню ефективність.

Слід наголосити, що професійна рефлексія виступає як основний психологічний механізм організації такої взаємодії, адже його практична реалізація можлива лише за умов, якщо фахівець із соціальної роботи або психолог відображатимуть картину внутрішнього світу клієнта, розумітимуть його очікування та інтереси, проблеми й успіхи. Викладач регулюватиме діяльність здобувача вищої освіти з погляду його розвитку у процесі активної взаємодії з іншими людьми, з позиції формування особистісних механізмів саморегуляції.

До сфери переживання можна віднести здатність викладача аналізувати й оцінювати відчуття та відносини в освітньому процесі, як свої, так і здобувачів вищої освіти соціономічного профілю. У даному контексті доречно стверджувати про необхідність розвивати у майбутніх психологів і соціальних працівників толерантність та емпатію. Рефлексія у сфері переживання також пов'язана з усвідомленням себе як самостійної одиниці, відмінної від інших, що має власні переваги й недоліки. Рефлексія у сфері переживання – це процес усвідомлення самого себе. У свою чергу, самосвідомість – це процес, за допомогою якого людина пізнає себе і ставиться до себе з повагою. Саме через професійну рефлексію, на нашу думку, змінюється професійна самосвідомість.

Слід констатувати, що професійна рефлексія спрямована на усвідомлення, по-перше, своїх дій, поведінки іміджу й прогнозування наслідків впливу; по-друге, себе як особистості і професіонала; по-третє, змісту запиту клієнта; істотності й глибини цього запиту; по-четверте, розуміння ситуації клієнта та можливих засобів її розвитку; моделювання

наслідків і прогнозування дій клієнта тощо. Підтвердження такої позиції ми знайшли у дослідженні Н. Пов'якель (Пов'якель, 1998, с. 4–5).

Узагальнюючи погляди (Дегтяр, 2006; Марусинець, 2009;), що існують у сучасній психолого-педагогічній науці і практиці на професійну рефлексію педагога, можна назвати такі основні аспекти, у яких розглядається означене поняття як:

- «компонент соціально-перцептивних здібностей педагога, які забезпечують процес адекватного сприйняття вчителем своїх учнів, а отже – у дзеркальному відображенні – і самого себе;
- засіб саморозвитку, умова і спосіб особистісного зростання (особистісна рефлексія);
- сфера комунікативного мистецтва; «спосіб розуміння себе через іншого, коли партнери не лише прогнозують дії один одного, а й можуть впливати на інших (соціальна або міжособистісна рефлексія)» (Марусинець, 2009, с. 139);
- фактор, що визначає ефективність прогностичних умінь вчителя.

Стосовно трактування феномену «педагогічна рефлексія» у наукових колах не вироблено єдиного загальноприйнятого підходу. Представимо найбільш поширені сенси, що вкладають у розуміння цього терміну (табл. 1.2).

Узагальнюючи викладене вище, з впевненістю констатуємо, що в різних дослідженнях «педагогічна рефлексія» розглядається по-різному: як новоутворення (О. Андрющенко, Н. Сенчина), як процес самопізнання (М. Марусинець, Ю. Приходько, В. Юрченко). Як бачимо, деякі дослідники (Марусинець, 2012; Приходько & Юрченко, 2012) пов'язують рефлексію зі здатністю людини до самопізнання, спрямовану на осмислення власної практичної діяльності, що передбачає актуалізацію і вирішення внутрішніх протиріч. У цьому контексті, можемо припустити, що рефлексія розглядається як здатність усвідомлювати власну діяльність, бачити в ній успіхи, помилки, виправляти їх і, таким чином, споживати та виробляти культурні суспільні цінності.

Таблиця 1.2

Наукові погляди до розуміння сутності терміну «педагогічна рефлексія»

Сенси, що вкладають у поняття «педагогічна рефлексія»	Автори
«Педагогічна рефлексія вчителя початкових класів є складним особистісно-професійним утворенням, що забезпечує процес відображення, аналізу та перетворення вчителем інтелектуальної, особистісної, професійно-предметної та комунікативної сфер його діяльності та детермінує її ефективність» (Андрющенко, 2020, с. 70–71)	О. Андрющенко
«Педагогічна рефлексія передбачає пошук, оцінку та обговорення вчителя з самим собою власного досвіду; безумовний чинник педагогічної творчості» (Зязюн, 1996, с. 8–9)	І. Зязюн
«Педагогічна рефлексія – наслідок взаємодії викладача зі студентами, який полягає у зворотному зв'язку від здобувача вищої освіти після засвоєння масиву поданої викладачем інформації» (Куліда, 2021, с. 61)	О. Куліда
«Педагогічна рефлексія передбачає поєднання пізнання, дії та переживання; характеризується як процес самопізнання в якості професіонала здійснювати аналіз особистісно-професійних знань, поведінки та переживань у педагогічній діяльності, а також усвідомлювати, як його сприймають інші суб'єкти освітнього процесу» (Марусинець, 2012, с. 39–45)	М. Марусинець
«Педагогічна рефлексія – це процес самопізнання професіоналом власного внутрішнього світу, міркування про себе як про особистість» (Приходько, & Юрченко, 2012, с. 156)	Ю. Приходько, В. Юрченко
«Педагогічна рефлексія вчителів гуманітарних спеціальностей є інтегральним особистісним утворенням, механізмом професійного самовдосконалення і самоактуалізації, що виявляється в здатності займати аналітичну позицію до своєї професійної діяльності і себе як її суб'єкта з урахуванням розвивального потенціалу гуманітарних дисциплін» (Сенчина, 2019, с. 39)	Н. Сенчина
«Педагогічна рефлексія – це система процесів, що забезпечує аналіз цілей, завдань, способів, прийомів і предметного змісту самої педагогічної діяльності та викликає трансформацію особистісного ставлення до себе та інших учасників педагогічної взаємодії» (Федорова, 2017, с. 201)	А. Федорова

На думку О. Куліди, «педагогічна рефлексія не може бути заповнена або компенсована кимось зовні, вона вимагає визначення мети, а також контролює процес мислення. Особливістю такого мислення і педагогічної рефлексії є наявність труднощів, сумнівів, які необхідно вирішити» (Куліда, 2021, с. 62). При цьому «педагогічна рефлексія співвідноситься з рефлексивним мисленням» (Там само). Дослідниця зазначає, що «педагогічна рефлексія представляє собою ланцюг внутрішніх кроків (сумнівів), обговорення їх з собою, здивування, пошук варіантів відповіді на те, що відбувається і очікується» (Куліда, 2021, с. 63).

Доволі креативно розкриває зміст професійної педагогічної рефлексії Н. Сенчина, наголошуючи, що вона передбачає «процес пізнання педагогом себе як професіонала, свого внутрішнього світу, аналіз власних професійно значущих якостей і знань, самооцінки і коригування власної професійної педагогічної діяльності, встановлення та підтримання міжособистісних стосунків» (Сенчина, 2017, с. 109). У свою чергу, Н. Рожкова підкреслює, що «педагогічна професійна рефлексія пов'язана з особливостями педагогічної діяльності і, понад усе, із власним педагогічним досвідом» (Рожкова, 2011, с. 252). При цьому специфіка професійної педагогічної рефлексії на відміну від професійної, наприклад, менеджера чи юриста, полягає у тому, що вона передбачає гармонійний розвиток різних типів рефлексії, і навіть здатність до гнучкого переключення з одного виду на інший.

На нашу думку, педагогічну рефлексію здійснює не тільки педагог, але й батько, і фахівець із соціальної роботи, психолог, соціальний педагог і будь-який інший суб'єкт, який ставить і вирішує педагогічні завдання, осмислює власний соціально-психологічний / соціально-педагогічний досвід. Тобто, власне педагогічний характер рефлексії визначається скоріше не тим, хто її здійснює, а специфічно педагогічним характером проблем (виховання, формування, розвитку, соціалізації особистості, її становлення, адаптації як суб'єкта саморозвитку, самореалізації), що піднімаються рефлексуючою свідомістю суб'єкта соціально-психологічної/ соціально-педагогічної

діяльності фахівців соціономічного профілю. Причому для педагогічної рефлексії особистісно орієнтованого фахівця соціальної сфери важлива її спрямованість на осмислення та оцінку тієї ролі, яку суб'єкт відіграє в житті іншої людини, у культурі, особистісному та професійному розвитку й самовдосконаленні.

Маркерами педагогічної рефлексії можна визначити такі аспекти: аналіз власного психічного/ ментального стану, здатність до адекватної самооцінки, здатність до самоосвіти, вивчення особистості клієнта з метою коригування взаємин. Ці необхідні для соціально-психологічної/ соціально-педагогічної діяльності ознаки можуть бути властиві рефлексії будь-якого суб'єкта у процесі самоосвіти й саморозвитку. Як змістовна характеристика педагогічної рефлексії, йдеться про її спрямованість суб'єкта на вирішення завдань самоосвіти, що надає рефлексії характеру педагогічної. Виступаючи суб'єктом соціально-психологічної/ соціально-педагогічної діяльності, індивід переживає цей досвід як особистісно та соціально значущий та дає йому рефлексивну оцінку.

Розумітимемо під *педагогічною рефлексією особистісну здатність, яка визначається як успішність роботи фахівця соціономічного профілю та сприяє розвитку професіоналізму, що проявляється у здатності суб'єкта до постійного особистісного й професійного самовдосконалення, творчого зростання на основі психологічних механізмів самоаналізу та саморегуляції.*

Ознаками педагогічної рефлексії вважаємо такі:

- глибину, проблемність і критичність мислення;
- відкритість, готовність до діалогу, толерантність до чужих думок, чутливість до інших людей;
- гнучкість у пошуку альтернативних підходів до вирішення проблеми;
- варіативність і пластичність у комунікативних стратегіях, особисту залученість до діяльності, прийняття відповідальності за вибір рішення.

Переконані, що педагогічна рефлексія передбачає сукупність знань та інтелектуальних здібностей здобувача вищої освіти соціономічного профілю, що реалізуються через комплекс спеціальних дій, спрямованих на виявлення, оцінку й узагальнення найбільш суттєвих ознак освітнього процесу з метою досягнення його якісних змін, професійного та особистісного самовдосконалення. Це специфічний вид діяльності, що покладено в основі самовдосконалення фахівців соціономічних професій.

Таким чином, педагогічна рефлексія – це не просто знання чи розуміння здобувача вищої освіти соціономічного профілю самого себе, а й з'ясування того, наскільки інші знають та як розуміють його особистісні особливості, емоційні реакції та когнітивні уявлення; це процес подвоєного дзеркального взаємовідображення суб'єктами один одного, змістом якого виступає усвідомлення ходу соціально-психологічної/ соціально-педагогічної діяльності, відтворення особливостей один одного.

Розглядаючи рефлексію у професійній діяльності здобувачів вищої освіти соціономічних професій, до яких відносимо психолога й фахівця із соціальної роботи, слід зазначити, що вона являє собою процес уявного аналізу будь-якої професійної проблеми чи успіху, в результаті яких виникає осмислення сутності проблеми, народжуються нові ідеї її вирішення. Здобувач вищої освіти соціономічного профілю може стати професіоналом лише за умови, що він грамотно аналізує власну діяльність, помилки, невдачі, сприймає критику й аналіз своєї діяльності з боку викладачів/ колег, перебудовує професійний світ у відповідь на складні непередбачені події, формуючи таким чином професійну майстерність. На жаль, більшість фахівців соціономічних професій не можуть ще усвідомити, що без аналізу власних дій неможлива їхня корекція і рух уперед.

1.2. Рефлексивні процеси у професійній діяльності фахівців соціономічного профілю

Рефлексивні властивості свідомості дорослої людини є необхідним компонентом психограми багатьох професій, особливо для професій системи «людина–людина», характерною ознакою яких є насичене психологічне тло, що ускладнює будь-яку регламентацію діяльності. У цих умовах рефлексія як здатність професіонала інтегрувати власний досвід, наявні теоретичні знання й дослідницький підхід з метою пошуку оптимального вирішення неоднозначних практичних проблем, стає показником і проявом високого творчого потенціалу, продуктивності його інтелекту.

У діяльності фахівця соціономічних професій значення рефлексії різноманітно. Рефлексивні процеси буквально пронизують професійну діяльність фахівців соціальної сфери, виявляючись і в ситуаціях безпосередньої взаємодії з клієнтами, й у процесі проєктування і конструювання професійної діяльності, і на етапі самоаналізу й самооцінки власної діяльності, самого себе, як її суб'єкта.

Оскільки досліджуємо проблему формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки, варто зосередити увагу на соціально-педагогічній діяльності. У малій енциклопедії з соціальної педагогіки соціально-педагогічну діяльність трактують, як «різновид професійної діяльності, яка спрямована на створення сприятливих умов соціалізації, всебічного розвитку особистості, задоволення її соціокультурних потреб або відновлення соціально схвалених способів життєдіяльності людини» (Зверєва, 2008, с. 265). Серед пріоритетних завдань соціально-педагогічної діяльності виокремлюють «надання соціальної, психологічної, педагогічної підтримки та допомоги особистості» (Зверєва, 2008, с. 265). «Різновидом соціально-педагогічної діяльності, що спрямована на точно визначений об'єкт впливу і здійснюється у певній соціальній інституції, є соціально-педагогічна робота» (Зверєва, 2008, с. 267). Важливими для нашого дослідження є висновки О. Безпалько про те, що

«соціально-педагогічну роботу здійснюють переважно фахівці соціальної сфери (соціальні педагоги, соціальні працівники, психологи тощо)» (Зверєва, 2008, с. 267).

Рефлексуванню можуть піддаватися конкретні моменти і рефлексія в цьому випадку буде ситуативною. Також рефлексія може бути спрямована на усвідомлення минулого (ретрорефлексія) і майбутнього (проспективна, прогностична рефлексія). Розглянемо специфіку кожного виду рефлексії на різних етапах соціально-психологічної діяльності.

Так, на етапі планування соціально-психологічної діяльності може бути проспективна рефлексія – це осмислення процесу передбачення, оцінка реальності ідеального для даного суб'єкта образу соціально-педагогічної ситуації з урахуванням усвідомлення попереднього досвіду. Даний вид рефлексії оперує образами бажаного майбутнього й відрізняється суб'єктивним прогнозуванням соціально-педагогічної діяльності. На цьому етапі фахівець із соціальної роботи або психолог представляє можливим варіанти сприйняття інформації й реагування клієнтів для того, щоб передбачити можливі варіанти дій, пов'язані з нестандартними ситуаціями. Таким чином, вибудовується певний ланцюжок дій: виробляються стратегії поведінки – рефлексивний аналіз можливої результативності – її реалізація у соціально-педагогічній ситуації.

На етапі реалізації соціально-педагогічної діяльності рефлексія допомагає фахівцеві із соціальної роботи або психологу отримати об'єктивну розгорнуту інформацію про перебіг соціально-педагогічного процесу, результати свого впливу на клієнтів для того, щоб вчасно зреагувати та скоригувати заплановані раніше форми й засоби впливу. Головна мета ситуативної рефлексії – раціонально й адекватно оцінювати конкретний момент з метою підтримки в собі динамічної рівноваги за допомогою усвідомлення виникаючих потреб (внутрішніх і зовнішніх) та задоволення їх у міру появи. Рефлексія є важливою умовою ефективної соціально-педагогічної діяльності, а сам процес рефлексування для фахівця із

соціальної роботи або психолога набуває принципового характеру, тому що раціонально діючи в теперішньому, він створює умови для ефективної соціально-педагогічної діяльності в майбутньому.

Усвідомлений та осмислений супровід ситуації «тут і тепер» вказує на включеність фахівця із соціальної роботи/ психолога до соціально-педагогічного процесу, а не вхід у відчужену, віртуальну ситуацію, за якої думки виникають асоціативним ходом, не виділяючи того, що відбувається в реальності. Причому тонке сприйняття поточного моменту на фізіологічному рівні, на рівні індивідуальних провідних каналів сприйняття забезпечує фахівцеві із соціальної роботи/ психологу усвідомлення проблеми на ментально-чуттєвому рівні, що дозволяє вирішити її значно раніше, ніж тоді, коли фахівець із соціальної роботи прислухається до себе, не довіряє своїм відчуттям. Логіка рефлексування на цьому етапі представляється у такій послідовності: виконання діяльності – рефлексивний аналіз – вироблення ефективної стратегії поведінки.

На етапі конструктивного аналізу рефлексія допомагає об'єктивно оцінити, проаналізувати результати здійсненої діяльності, свої успіхи та невдачі, і на цій основі моделювати та коригувати соціально-педагогічну діяльність, скласти програму подальших дій. Професійний аналіз (ретрорефлексія) – це форма рефлексування, заснована на планомірному, цілеспрямованому аналізі минулої соціально-педагогічної діяльності, з оперуванням образами уявлень, що мають суб'єктивний характер. Основна мета рефлексії на цьому етапі виявляється у спробі застосування старих, неефективних стратегій щодо нових професійних завдань чи знаходження достатніх аргументів використання саме цього способу поведінки, що дає змогу говорити про рефлексивне застосування минулого досвіду. Ланцюжок дій на цьому етапі представлений таким чином: рефлексивний аналіз досконалої діяльності з метою формулювання найефективнішої стратегії майбутніх соціально-психологічних дій.

Таким чином, місце рефлексії на різних етапах соціально-педагогічного процесу різниться: від рефлексії майбутнього плану дій до оцінки досконалої діяльності з метою усвідомлення проблем і вироблення найбільш адекватних стратегій поведінки. При цьому, основна мета здійснення рефлексивних дій – виявлення непродуктивних способів і прийомів соціально-педагогічної діяльності та заміна їх на продуктивні з погляду фахівця із соціальної роботи чи психолога, який здійснює рефлексію. За такої позиції сам фахівець із соціальної роботи або психолог стає відповідальним за ті дії, які він здійснює в даний момент з урахуванням поточної ситуації.

Для з'ясування, яке значення рефлексивні процеси відіграють у професійній діяльності фахівців соціономічного профілю, варто, на нашу думку, розкрити механізми рефлексивного процесу. Так, зарубіжні вчені (Farrugia, 2013; Wigginton, 2018) пропонують виділяти шість основних компонентів психологічного механізму рефлексивного процесу, а саме:

1) рефлексивний вихід (до нього призводить розрив у комунікації, тобто неможливість продовження колективної діяльності через нерозуміння, оскільки індивідуальна рефлексія є вторинною формою – таким собі персоніфікованим та інтеріоризованим процесом, який у своїй первинній формі був між індивідуальним);

2) інтенціональність рефлексії будь-якого аналізу й пізнання власної діяльності передусь суб'єктивна спрямованість особистості на осмислення та конструювання її цілісного смислу;

3) первинна категоризація задає систему мисленнєвих засобів, за допомогою яких здійснюється рефлексивне осмислення діяльності. Використовувані засоби мають бути узгоджені між собою та поєднані в цілісну конструкцію. Саме тому етап конструювання такої системи виступає важливим компонентом механізму рефлексії;

4) конструювання системи рефлексивних засобів може здійснюватися у різний спосіб, що дає можливість розглядати різні види рефлексії;

5) схематизація рефлексованого змісту (етап схематизації у рефлексії має важливе значення, оскільки представлена в спеціальних знакових засобах у вигляді цілісної картини, діяльність, що рефлексується, отримує своє усвідомлене існування);

б) об'єктивація рефлексивного опису (відрефлексована діяльність, репрезентована у вигляді її опису, що набуває статусу об'єктивованої моделі, може ставати предметом цілеспрямованого теоретичного аналізу та наукового дослідження).

О. Латишев по-іншому визначає механізми рефлексії, а саме: «1) процеси рефлексії реалізуються в контурі, що містить внутрішній світ суб'єкта, охоплений зворотним зв'язком; 2) контур рефлексії замикається через сенсорні (асоціативні) зони кори головного мозку; 3) незалежність образів внутрішнього світу є фундаментальною властивістю, що лежить в основі процесів рефлексії; 4) у контурі рефлексії внутрішній світ звертається до себе через образи репрезентацій, що забезпечує рекурсивний характер мислення» (Latyshev, 2022, с. 81). Кожний із названих компонентів розглядається як етап психологічної дії, тому це може бути представлено як психологічний механізм рефлексії.

Визначаючи роль ситуативної особистісної рефлексії, Р. Павелків наголошує, що вона полягає, передусім, – «у здійсненні «мотивувань» і «самооцінок», що забезпечує безпосереднє залучення суб'єкта як цілісного «Я» у мисленнєвий процес шляхом осмислення людиною значущості окремих моментів пошуку істини» (Павелків, 2019, с. 91).

Особистісно-смісловий механізм рефлексії розуміється як переосмислення та перебудова суб'єктом змістів своєї свідомості, діяльності, спілкування, поведінки чи цілісного відношення до навколишнього світу, розкриває суть рефлексивного процесу як послідовну зміну типів здійснення «Я» у проблемно-конфліктній ситуації. Саме особистісно-смісловий механізм дає змогу реалізувати творчий, конструктивний потенціал

особистості. В даному випадку процес переосмислення, на думку Дж. Хілдсон (J. Hilsdon) має низку етапів, а саме:

- 1) актуалізація смислових структур «Я» при входженні суб'єкта в проблемно-конфліктну ситуацію та при її розумінні;
- 2) вичерпування цих смислів, що актуалізувалися при апробуванні наявних стереотипів досвіду і шаблонів дій;
- 3) їхня дискредитація, аж до повного знецінення у контексті виявлених суб'єктом протиріч;
- 4) фаза безпосереднього переосмислення, через осмислення цілісним «Я» проблемно-конфліктної ситуації та самого себе в ній, інновація принципів конструктивного подолання протиріч;
- 5) реалізація наново набутого цілісного сенсу через подальшу реорганізацію змістів особистого досвіду та адекватне подолання протиріч проблемно-конфліктних ситуацій (Hilsdon, 2005).

Окрім цього, особистісно-смисловий механізм базується на конструктивній функції рефлексії, що дає можливість здійснювати необхідну перебудову суб'єктивної реальності.

Рефлексія у широкому сенсі, на думку зарубіжних і вітчизняних дослідників (Adams, 2010; Bartlett, 1992; Савченко, 2018), передбачає такі процеси, як саморозуміння і розуміння інших, самооцінку й оцінювання інших людей, самоінтерпретацію й інтерпретацію інших тощо. За допомогою рефлексії досягається співвіднесення свідомості з іншою свідомістю, з попереднім і майбутнім станом свідомості й дії.

Охарактеризуємо більш детально процеси, що базуються на рефлексії як процесі й властивості особистості, та забезпечують ефективність діалогу між фахівцем соціальної сфери й клієнтом (рис. 1.7). Міра їх розвитку активно впливає на ступінь вираження рефлексії.

Емпатія – особливий спосіб розуміння внутрішнього світу іншої людини, заснований не стільки на раціональному осмисленні, скільки на прагненні емоційно відгукнутися і вникнути в суть проблеми.



Рис. 1.7. Процеси, що базуються на рефлексії

Ідентифікація – комунікативний процес, що означає уподібнення себе до іншої людини, ситуативне ототожнення з нею. Суб’єкт при цьому «переносить» себе, поринає у простір і час особистості іншої людини, у систему її особистісних цінностей. Проекція – ідентифікація себе з іншою людиною, коли вона одночасно наділяється тими рисами, якими володіє сам індивід, що здійснює ідентифікацію. Децентрація – умовна відмова від свого «Я» і прийняття образу «Я» іншої людини як «центру» своєї індивідуальності. Атрибуція – сприйняття комунікативної інформації та її осмислення, що забезпечує регуляцію та ефективність комунікації. Атракція – емоційне ставлення до людини як партнера з комунікації; щось незвичайне, що приваблює, притягує увагу. Аффіліація – потреба, прагнення людини до приналежності до якоїсь групи; одна з причин контактної комунікативної поведінки, що виступає як початкова, ініціативна фаза комунікації (Словник іншомовних слів, 1974).

Л. Гапоненко (Гапоненко, 2016), Т. Яценко (Яценко, 2004) вказують у своїх дослідженнях на рефлексивні процеси у межах здійснення позитивного спілкування. Так, у супроводі неблагополучної сім’ї, важковиховуваних підлітків, учасників бойових дій чи їхніх сімей або будь-якої іншої категорії клієнтів, необхідним є процес слухання у вербальній взаємодії.

Нерефлексивне слухання передбачає створення умов для вільного висловлювання співрозмовника, у якому слухач мовчить, уникаючи зауважень, обмежуючись лише запрошуючими репліками. У свою чергу, рефлексивне слухання акцентовано на використанні низки прийомів стимулювання висловлювань, основними з яких є з'ясування, відображення почуттів, перефразування, резюмування. На думку Е. Бродоу, обидва ці типи належать до «активного слухання» (Brodow, 2018). Особливостями емпатійного слухання є використання пауз, що стимулюють переважно активність мовця і зосередження на його почуттях. При цьому обов'язковим є рівноправність співрозмовників та уникнення оцінювання.

Необхідність рефлексивного відношення фахівця соціономічного профілю визначається багатьма факторами, які підкріплює поліфункціональність рефлексії. Насамперед, рефлексія постає як основний психологічний механізм організації фахівцем соціальної взаємодії, яку можна описати як процес рефлексивного управління діяльністю клієнтів. Таке рефлексивне управління може реалізовуватися за двох умов: якщо, з одного боку, фахівець із соціальної роботи чи психолог відображатиме картину внутрішнього світу клієнта, розумітиме його очікування й інтереси, розділятиме його турботи, приємні моменти, і, якщо, з іншого боку, він регулюватиме діяльність клієнта з погляду його розвитку у процесі активної взаємодії з іншими людьми, з погляду формування особистісних механізмів саморегуляції.

У соціально-педагогічному процесі важливою є соціальна взаємодія – це «процес спільної діяльності, під час якої особи, групи чи спільноти безпосередньо чи опосередковано впливають один на одного у ході реалізації інтересів, що породжує їх відповідний зв'язок, взаємообумовленість; це чинник соціальної інтеграції, соціального структурування й ефективної групової діяльності» (Соціальна робота, 2002, с. 71).

Специфіка соціально-педагогічного процесу полягає в тому, що його не можна повною мірою назвати спільною партнерською діяльністю. Провідна

роль у ньому завжди належить фахівцю із соціальної роботи чи психологу. Саме вони є організаторами, відповідальними за якість і результативність навчання клієнтів соціальних служб. Щоб ефективно здійснювати соціально-педагогічний процес, фахівцю соціономічного профілю доводиться шукати засоби організації діяльності різних соціальних груп, знаходити консенсус між власними інтересами й цілями, запитами та можливостями своїх клієнтів, не руйнуючи їхнє особистісне «Я», а коригуючи та підтримуючи те найкраще, що є у клієнта. Тому гуманістичність і привабливість суб'єкт-суб'єктної взаємодії між фахівцем соціальної сфери й клієнтом у реальній дійсності полягає у тому, щоб пробудити в останньому усвідомлення власної участі чи професійного становлення (Я-суб'єкт).

Складність професійної діяльності фахівця соціономічного профілю полягає в тому, що кожен її фрагмент передбачає нестандартні рішення. При цьому дії фахівця із соціальної роботи або психолога є неминуче унікальними й неповторними. Їм необхідно оперативно й адекватно оцінювати ситуацію та вчинки клієнтів, приймати рішення відразу, продуктивно діяти в мінливих обставинах, коригуючи власну діяльність, часом без логічних роздумів, на основі попереднього досвіду, знань, ерудиції, інтуїтивного пошуку. Педагогічна рефлексія дає змогу зафіксувати способи цієї імпровізації, подумки повернутися до процесу та усвідомити його.

Розглянемо позиції взаємного сприйняття суб'єктів у професійній діяльності, які є змістом рефлексування фахівців соціономічного профілю, а саме:

1) фахівець у процесі здійснення професійної діяльності («Я дію») – усвідомлення процесу реалізації професійної діяльності, її цілей, мотивів, антиципації, планування, прийняття рішень, виконання, способів контролю та характеру оцінювання результатів;

2) фахівець у самосприйнятті («Я усвідомлюю себе») – усвідомлення власних почуттів, цінностей, індивідуальних способів обробки інформації, а також механізмів подолання труднощів, психологічних бар'єрів і внутрішніх

обмежень, що можуть виникати у фахівця із соціальної роботи чи психолога в складних професійних ситуаціях;

3) фахівець у сприйнятті іншими («Я представлений іншим») – усвідомлення змісту й способів професійної комунікації, зокрема використання пози, жестів, інтонації, дистанції спілкування, а також їх відповідності цілям професійної взаємодії;

4) інший як суб'єкт діяльності («Він діє») – усвідомлення процесу виконання діяльності та особливостей комунікативної поведінки інших учасників соціально-психологічного процесу;

5) інший у його самосприйнятті («Він усвідомлює себе») – передбачає усвідомлення прихованої внутрішньої сфери іншої людини у формі припущень щодо її переживань, мотивів, способів мислення та самооцінювання;

6) інший у моєму сприйнятті («Він постає для мене») – усвідомлення власного ставлення до іншого, а також тих смислів і значень, які суб'єкт вкладає в інформацію про інших учасників соціально-педагогічного процесу.

Вказуючи на складність об'єкта рефлексування, можна відзначити, що при педагогічному рефлексуванні важливо не тільки усвідомлювати себе у всій складності особистісного та професійного розвитку, а й сприймати іншу людину як цілісну, унікальну особистість, що самореалізується. При цьому рефлексування зазнає, як сама діяльність, так і комунікативні засоби, які використовують у процесі взаємодії з клієнтом.

Слід зазначити, що рефлексія розглядається і як найважливіша професійно значуща якість особистості фахівця соціономічного профілю, яка поряд з емпатією й динамізмом визначає рівень його професійної придатності. На цьому наголошують В. Дегтяр (Дегтяр, 2006), І. Цибулько (Цибулько, 2014). У цьому сенсі рефлексія виступає як здатність професіонала прогнозувати, програвати в умі й адекватно оцінювати можливі й реальні результати дій (по відношенню до різних аспектів своєї діяльності

– профілактичного, діагностичного, корекційного, терапевтичного, реабілітаційного плану).

Помітний вплив на процесуальні та результативні сторони взаємодії має рефлексія, коли вона, інтегруючись з іншими психологічними властивостями, постає як компонент стильової характеристики професійної діяльності фахівця соціономічної сфери.

Саме рефлексія стає опосередковуючою ланкою між концептуальним апаратом фахівця соціономічного профілю і його особистим досвідом. Без рефлексивного опрацювання професійні знання, з яких складаються концептуальні уявлення, надієві у свідомості, що не дає їм змоги розпочати діяти. З іншого боку, на думку К. Ушинського, досвід практичної діяльності недостатньо ефективний, якщо він рефлексивно не осмислений (Левківський, 2003). Рефлексивне осмислення сприяє дозріванню провідних ідей до рівня внутрішнього їх прийняття. Це, у свою чергу, збагачує потенціал практичного мислення фахівця, підвищує поріг його чутливості до проблем професійної реальності.

Практична діяльність фахівця соціальної сфери вимагає від нього високого ступеня оперативності й динамізму. Взаємодія з клієнтом вимагає ухвалювати рішення, які рідко можна назвати альтернативними. Частіше вони діють стереотипно, вдаючись до автоматизованих зразків поведінки. Причиною цього явища стає результат їх практичного досвіду, який персоніфікується в образі «гіпотетичного клієнта», яким може бути, наприклад, важковиховуваний або підліток з агресивною поведінкою, по відношенню до яких фахівець із соціальної роботи або психолог, не усвідомлюючи того, прогнозує або одразу здійснює тактику взаємодії. Звільнення професійної поведінки соціального працівника від імпульсивних і стереотипних дій, його продуктивна корекція, очевидно, можливі лише за умови рефлексивного регулювання своєї діяльності.

Слід зазначити, що найважливішою сферою рефлексивного аналізу фахівця соціальної сфери є професійна самосвідомість. Здатність аналізувати

та оцінювати свої почуття й відносини, сильні та слабкі власні сторони, ступінь їх відповідності професійним завданням свідчить про його психологічну зрілість. На думку О. Москаленко, «психологічну зрілість особистості необхідно розглядати як багаторівневе, багатокомпонентне утворення, рівень розвитку якого залежить від ряду важливих факторів та етапів життя людини. Вона виявляється у сфері самосвідомості, соціальної взаємодії, професійної реалізації тощо. Психологічна зрілість є інтегрованим феноменом, структуру якого складають особистісна, емоційна, інтелектуальна та соціальна зрілість» (Москаленко, 2021, с. 11).

Цікаво, на нашу думку, визначають професійну зрілість Н. Антонова, Л. Рибачук, наголошуючи, що це «такий рівень розвитку особистості, на якому вона стає суб'єктом свого життєвого шляху та власного внутрішнього світу, тобто здатною до самовизначення, самоприйняття, саморозвитку і самореалізації» (Антонова, & Рибачук, 2010, с. 38). До структурних компонентів психологічної зрілості дослідниці відносять особистісну, інтелектуальну, емоційну й соціальну зрілість. Згідно з їхньою концепцією, «професійна зрілість складається зі стійкої професійної мотивації (спрямованості на досягнення професійного успіху, на професійний розвиток і самореалізацію), сформованої професійної ідентичності (особистісної диспозиції, що ґрунтується на відчутті причетності до професійної спільноти), а також з набутих знань, вмінь та навичок професійної діяльності, спеціальних здібностей» (Антонова, & Рибачук, 2010, с. 39).

Рефлексія оформляє та консолідує Я-концепцію фахівця соціальної сфери, сприяючи, з одного боку, динамічності її змісту, з іншого – підтримуючи її стабільність. Повністю підтримуємо Р. Бернса / R. Burns, який вважає, що в разі заниженої самооцінки психолога, негативної Я-концепції, що деструктивно впливає як на його професійне самопочуття, так і на його взаємодію з клієнтами, рефлексивний самоаналіз у контексті групового психотерапевтичного тренінгу стає найважливішим корекційним інструментом. Рефлексивному аналізу та осмисленню підлягають професійні

установки фахівця, його професійно-особистісні ціннісні орієнтації, які є реальними детермінантами практичної діяльності (Burns, 1979).

Таким чином, можемо резюмувати: рефлексія фахівця соціономічного профілю спрямована на усвідомлення й оцінку себе та всіх сторін його професійної діяльності з позицій ефективності, та визначення можливостей подальшого професійного становлення особистості.

Рефлексія як психологічний феномен особистісної і когнітивної сфери, що виявляється у здатності людини до аналізу та осмислення себе й своїх соціальних відносин із зовнішнім світом, є важливим фактором досягнення суб'єктом високого професіоналізму у власній діяльності. Один із способів підвищення рівня професійної рефлексії фахівця соціономічного профілю – навчитися дивитися на професійну діяльність (діагностичний, профілактичний, корекційний, терапевтичний, реабілітаційний процеси) та її учасників як об'єкт власного дослідження.

Доволі низький рівень рефлексії у психологів чи соціальних працівників часто пов'язують з недостатнім усвідомленням труднощів у професійній діяльності. Про це можна стверджувати, маючи на увазі діяльність із проєктування взаємодії з клієнтом, а також встановлення комунікації з ним. Можна стверджувати, що вищого рівня професійної майстерності можуть досягати ті фахівці соціальної сфери, які не мають труднощів при аналізі своєї діяльності, а також діяльності колег з клієнтами, базуючись на розумінні закономірностей протікання професійної діяльності та володіючи засобами її організації й аналізу.

Рефлексивні процеси є основою для формування й розвитку соціально-педагогічного досвіду фахівця соціальної сфери, що виявляється у знаннях, вміннях і навичках, умінні інтерпретувати, осмислювати та приймати зовнішні по відношенню до особистості фахівця із соціальної роботи чи психолога цінності, ідеї, концепції, технології. При цьому завдяки рефлексії фахівець соціальної сфери не тільки засвоює, не просто переносить у власну практику вироблені у науковій теорії практичні рекомендації на основі їх

відтворення, він виступає в авторській позиції стосовно набутого досвіду, виявляє і переживає власне незнання і невміння, невідповідність між поставленими завданнями та засвоєними у процесі вивчення соціально-психологічної науки та освоєння професійної діяльності способами її вирішення.

Варто враховувати той факт, що рефлексія у сфері професійної самореалізації особистості визначає ціннісно-сміслові аспекти діяльності фахівця соціальної сфери з точки зору можливості самоактуалізації, самоствердження суб'єкта у професійній діяльності як особистісно значущої, особистісно розвиваючої та особистісно стверджуючої для себе – фахівця із соціальної роботи /психолога та для інших – клієнтів.

Через механізми рефлексії відбувається опосередковане самопізнання, активне особистісне переосмислення свого індивідуального пізнання, що забезпечує самовдосконалення особистості та успішність її діяльності й спілкування. Розвиненість перцептивно-рефлексивних умінь фахівців соціальної сфери сприяє підвищенню ефективності соціально-психологічного впливу, встановленню правильних взаємин фахівця із соціальної роботи чи психолога з іншими суб'єктами соціально-педагогічного процесу, дає змогу будувати його на основі суб'єкт-суб'єктних відносин. Для цього майбутньому фахівцю соціальної сфери необхідно опанувати вміння й навички дивитися на себе та свої дії, оцінювати їх з позиції клієнтів. Йдеться про соціальну чи міжособистісну рефлексію, яка спрямована на дослідження комунікації між людьми, ставлення до іншої людини (Балашов, 2018).

Залучений до соціально-психологічної діяльності, фахівець із соціальної роботи або психолог отримує можливість постійно оцінювати себе на кожному етапі діяльності, аналізувати свої професійні, особистісні можливості, впливати на клієнта, за допомогою емпатії проникати у світ його інтересів і захоплень, збагачуючи, таким чином, свій внутрішній світ і вдосконалюючи професійну майстерність. Однак скористатися цією можливістю можна лише за умови активізації рефлексивної позиції.

Важливим є й те, що розширення свідомості фахівця соціальної сфери, подолання стереотипів мислення, установок у професійному розвитку допомагає уникнути професійної деформації, характерної для професій соціономічного профілю з відсутністю рефлексивної позиції щодо власної професійної діяльності.

Розвиненість педагогічної рефлексії характерна для становлення індивідуального стилю діяльності фахівця соціальної сфери, що характеризує його професійну діяльність як творчу, яка потребує постійного вдосконалення. Аналізуючи індивідуальний стиль професійної діяльності майбутніх фахівців соціономічного профілю, слід згадати наукові розвідки Н. Волкової, В. Бикової, які розглядають індивідуальний стиль професійної діяльності майбутніх психологів як «інтегральне особистісне утворення, що визначає індивідуальну стратегію й тактику організації психологічної діяльності, орієнтованої на допомогу іншим людям у вирішенні складних життєвих проблем, профілактику неблагополуччя в стані психічного та психологічного здоров'я, й забезпечує продуктивність та оптимальне вирішення професійних завдань» (Волкова, & Бикова, 2023, с. 40). Серед складників індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх психологів особливе місце займає рефлексивно-оцінний, у основі якого «закладена рефлексія, яка характеризує здатність свідомості індивіда зосередитися на самому собі, створює передумови для переосмислення і перетворення майбутніми психологами своєї професійної діяльності і сформованих способів її реалізації» (Волкова, & Бикова, 2023, с. 35).

Повністю підтримуємо дослідниць, які вважають «рефлексію інтегративною, професійно необхідною особистісною якістю психолога» (Волкова, & Бикова, 2023, с. 36). Рефлексивна оцінка, аналіз, переосмислення ситуації, спрямовані на виявлення певного конфліктного змісту соціально-педагогічної ситуації та виокремлення творчого завдання, зрештою, сприяють професійно-особистісному зростанню фахівця соціономічного профілю.

Таким чином, професійна рефлексія фахівця соціономічного профілю містить у собі потенціал розвитку, який, за певних умов, дає можливість її розвинути. При цьому слід враховувати те, що стихійного зростання рефлексивності, як результату накопичення професійного досвіду, немає. Провідним чинником у розвитку професійної рефлексії фахівців соціономічних професій стають спеціально організовані умови навчання, що базуються на аналітичному осмисленні свого практичного досвіду.

Визначимо методичні засоби підвищення рівня педагогічної рефлексії. Йтиметься про опис програм для спостереження за своїми діями (чи діями своїх колег) у професійно значущих ситуаціях із наступним аналізом отриманих матеріалів. Допомагають також зразки ведення щоденникових записів, що фіксують події професійного життя, які стають предметом подальшого аналізу й осмислення. Цікавими, на наш погляд, є відеозаписи проведення консультування чи терапевтичного випадку з подальшим його обговоренням, аналізом чи самоаналізом. Доволі корисними вважаємо ігрові прийоми (імітаційні ігри), засновані на розігруванні учасниками різних ролей у вирішенні завдань змодельованої проблемної ситуації та груповому аналізу дій.

Основною метою названих процедур є розвиток у майбутніх фахівців соціономічного профілю здатності «побачити себе з боку», проаналізувати свої дії, осмислювати професійні установки. При цьому головний акцент така підготовка, на думку зарубіжних учених (Bandler, & Grinder, 1979), робить на власне операційній стороні рефлексії, зокрема, на відпрацюванні процедури запуску рефлексивного процесу, розвитку здатності до самоуправління своїх дій.

Інший напрям, що розвивається на практиці рефлексивної підготовки здобувачів вищої освіти соціономічного профілю, пов'язаний із проблемою переорієнтації чи корекції професійно-особистісних установок. Активація рефлексивного аналізу особистісної позиції, як розвиток професійної рефлексії, застосовується серед фахівців-практиків соціальної сфери. У

системі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери досвід розвитку педагогічної рефлексії, на жаль, поки незначний.

У зарубіжній педагогічній психології (Barnett, O'Mahony & Matthews, 2004) можна назвати два основних напрями практичних навчальних стратегій розвитку рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічних професій. Один із підходів заснований на синтезі апробованих методик (фіксоване спостереження, ведення професійного щоденника, аналіз проблемних ситуацій, виконання спеціальних вправ, що стимулюють рефлексивний вихід тощо). Окрім цього, він орієнтований на самостійну підготовку здобувачів вищої освіти. Виконуючи різні вправи, що спонукають до самоаналізу й осмислення своїх дій, особистісних і професійних якостей, здобувач вищої освіти практично займається аутотренінгом своєї професійної рефлексії (Kuswandono, 2012).

Інший підхід до розвитку професійної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю реалізується за допомогою методу рефлексивного навчання (Adler, 1991; Cruickshank, 1985), який побудований на залученні учасників у процес навчання з послідовним його аналізом. Маючи загальні джерела з методами імітаційних ігор, даний метод професійної підготовки володіє своєю специфікою. На відміну від навчальних методів, побудованих на моделюванні педагогічних ситуацій, рефлексивне навчання стимулює професійне мислення та дії учасників у психологічно реальній атмосфері навчання, викликаючи реальні переживання.

Процедура цього методу передбачає групову форму навчання (4–5 осіб), коли кожен член групи по черзі виконує ролі «психолога/ соціального працівника» й «клієнта». «Психолог» за попередньо визначеною темою готує та проводить психологічну консультацію (тривалістю 10–15 хвилин), спрямовану на навчання клієнтів («важких» підлітків) будь-яким прийомом дій із предметами чи освоєння будь-яких знань (освоєння алгоритму розв'язання логічних завдань), рівень освоєння яких досить легко

контролюється. Подальші процедури пов'язані з аналізом консультації, побудованої на принципі дзеркального відображення психологічної ситуації очима «психолога» й «учнів», що дає змогу відрефлексувати всім учасникам свої дії, стосунки, погляди, відчуття тощо.

Цінність даного методу розвитку педагогічної рефлексії полягає у можливості для здобувача вищої освіти соціономічного профілю апробувати себе у професійній ролі (у психологічно безпечній ситуації) і відразу ж отримати зворотний зв'язок від «клієнтів». Це дає змогу краще пізнати себе, свої індивідуальні особливості, а також спонукає до самоаналізу та осмислення себе у професійно значущій ситуації, до внесення необхідної корекції у власні дії. Студенти, які виконують ролі «важких» учнів, отримують не менш цінний досвід сприйняття ситуації, що розширює діапазон їхньої професійної педагогічної рефлексії.

Резюмуючи аналіз сучасної практики щодо розвитку педагогічної рефлексії, можна відзначити, що центральною ланкою такої підготовки є розвиток перцептивних та аналітичних умінь здобувачів вищої освіти, їх здатність до децентрації. Період фахової підготовки здобувачів вищої освіти соціономічного профілю має значний потенціал для розвитку професійної педагогічної рефлексії, що визначає необхідність подальшого пошуку ефективних форм, методів, технологій і засобів навчання.

Зарубіжні вчені (Davies, 2012; Dewey, 1904) виділяють кілька етапів становлення професійної рефлексії фахівця у зв'язку з освоєнням окремих компонентів діяльності. Йдеться про змістовну, технологічну сторону діяльності (освоєння рольової поведінки). Лише опанувавши ці компоненти, фахівець стає здатним контролювати взаємодію з клієнтами.

Спостереження за майбутніми фахівцями із соціальної роботи та психологами показують, що у практиці роботи вищої школи, на жаль, приділяється недостатньо уваги розвитку рефлексивних здібностей студентів. Традиційна фахова підготовка у ЗВО продовжує розглядати здобувачів освіти як носіїв комплексу знань, умінь і навичок. Як правило, майбутні

фахівці соціономічного профілю починають відчувати труднощі в управлінні своєю професійною діяльністю на самому її початку, у контролі своєї поведінки, в умінні ставити та вирішувати завдання, пов'язані з саморозвитком, самооцінюванням, своїми можливостями тощо.

Наявність педагогічної рефлексії, рефлексивних здібностей у майбутніх фахівців соціальної сфери означає, що при зустрічі із незнайомими завданням нового типу вони припиняють діяти за старими, незвичними зразками і починають пошук нових способів дій, будувати нові відносини з викладачами та іншими студентами, разом з якими вони зможуть знайти такі способи дії, яких їм не вистачає. Основним психологічним механізмом такої поведінки, як показують дослідження (Dewey, 1933; Killen, 1989) є рефлексія, як індивідуальна здатність студента встановлювати межі власних можливостей, відокремлювати те, що він знає і вміє від того, чому може навчитися. Практика роботи у вищій школі показує, що подібні здібності формуються й розвиваються у студентів в основному стихійно. Це пов'язано з тим, що, на жаль, відсутня цілеспрямована практика, покликана розвивати рефлексію, рефлексивні здібності, вміння й навички. Американський учений Р. Познер у цьому контексті розглядає рефлексію як досвід розвитку рефлексії, що сприяє розвитку особистості загалом (Posner, 2013).

Студентський вік є найбільш сензитивним для формування педагогічної рефлексії й розвитку рефлексивних здібностей, осмислення себе й своїх особливостей відносно інших людей. У цьому віці може найефективніше розвиватися здатність до конструктивної рефлексії, рефлексивної роботи з проблемами. Механізм саморозвитку студента можна представити у схематичному вигляді (рис. 1.8).

Згідно з представленим рисунком, студент, здійснюючи освітню діяльність, зустрічає перешкоди в її реалізації. Він виконує роль «спостерігача» за своєю діяльністю, звертаючись до рефлексії отримання нових знань. Загалом, що стосується професій соціономічного профілю, то

здатність до рефлексії постає як один із критеріїв оцінювання їхньої професійної компетентності.

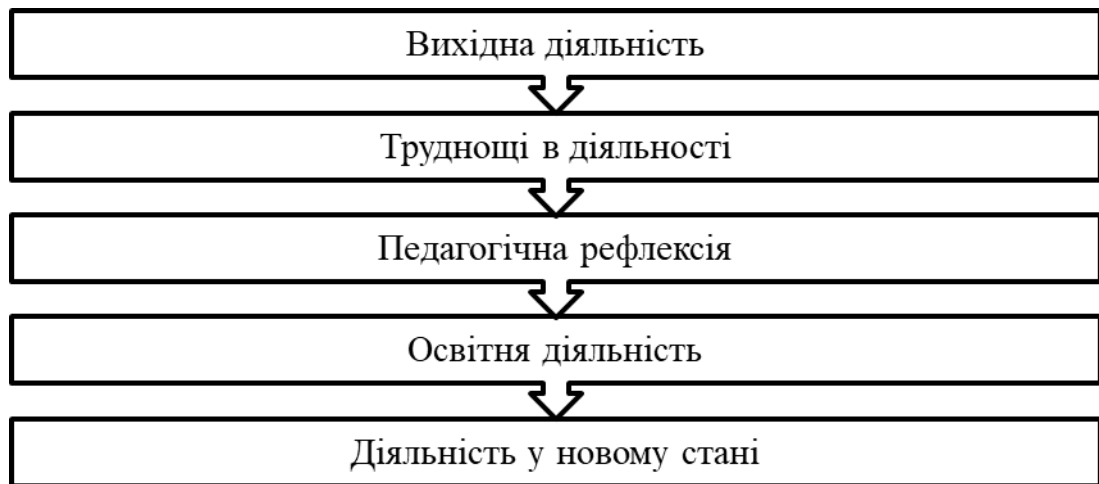


Рис. 1.8. Механізм саморозвитку студента

Нам імпонує думка М. Васильєвої щодо того, що «професійна рефлексія, як складова професійної свідомості, виконує функцію узгодження усвідомленого змісту професійної діяльності, власних переживань і почуттів майбутніх соціальних працівників щодо цієї діяльності» (Васильєва, 2011, с. 1).

Підтримуємо ідею О. Байдарової, яка вважає, що «лише на основі взаємодії з іншими, коли людина намагається зрозуміти думки та дії іншого і коли вона оцінює себе очима цього іншого, вона здатна рефлексивно віднести і до самої себе» (Байдарова, 2010, с. 16). У цьому контексті розглядаємо педагогічну рефлексію як ціннісний чинник ефективного спілкування та оптимізації міжособистісних стосунків, що є необхідним у професійній діяльності фахівця соціономічних професій – професій, на думку О. Байдарової, «пов'язаних з наданням психологічних, соціально психологічних та соціально педагогічних послуг» (Байдарова, 2010, с. 13).

1.3. Особливості іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у зарубіжній практиці

Згідно з даними, наданими Європейською комісією, «англійська мова – це найширше поширена іноземна мова, що вивчається європейцями, а далі йде французька, німецька, і на третьому місці – іспанська» (Palacios, 2002, р. 168). При цьому мовна підготовка розглядається європейськими педагогами, як внесок у виховання у дусі миру та вирішення міжкультурних конфліктів (Harris, & Duibhir, 2011). Навчання іноземної мови полегшується через виникнення нових мотиваційних умов, за яких студент бачить реальні можливості досягнення освітніх цілей, де мова є невід’ємним компонентом розширення інтеграційного освітнього простору.

Предметом вивчення дисципліни «Іноземна мова» є відкрита і безперервно поширювана система не тільки мовних одиниць (фонетичного, морфемного, лексичного, морфологічного та синтаксичного рівнів), а й вербально відображуваних явищ паралінгвістичного порядку (традицій та етикету, понять і реалій, всього, що відноситься до сфер суспільного, політичного й культурного життя країн мови, що вивчається).

Мова, якою ведеться викладання, є важливим чинником участі здобувачів освіти на міжнародному ринку освітніх послуг. Згідно статистики Євростату, у 2021 році 88 % учнів старших класів середньої освіти в Євросоюзі вивчали англійську мову як іноземну: ця частка становила 97 % у загальних програмах і 79 % у професійно-технічних програмах (Foreign language learning statistics, 2023). Системи вищої освіти з англійською мовою є найбільш привабливими для іноземних студентів. Враховуючи це, низка європейських країн, таких як Німеччина, Фінляндія, Швеція, Нідерланди, Данія практикують освітні програми англійською мовою. Згідно з планом вивчення мов, прийнятого Європейською Комісією, передбачається зосередження на поширенні переваг вивчення мови протягом життя на всіх громадян, покращення викладання мови та створення більш дружньої до мов атмосфери.

Інтеграційні процеси у сфері вищої освіти в багатьох країнах світу ґрунтуються на уніфікації педагогічних практик, обміні освітніми ресурсами та використанні міжнародного досвіду для формування у студентів компетенцій, необхідних для ефективного професійного функціонування як у рідній країні, так і за її межами. Зарубіжні університети, зокрема в Європі та Північній Америці, широко застосовують системи іншомовної підготовки, де оволодіння мовою часто є обов'язковим етапом перед початком основного навчання. Такий підхід дає змогу студентам поступово розвивати комунікативні та професійно-орієнтовані мовні навички, інтегруючи їх у практичну діяльність.

Іншомовна грамотність фахівців соціономічної сфери на сучасному етапі безпосередньо пов'язана з професійною підготовкою здобувачів вищої освіти. У зарубіжних освітніх системах значна увага приділяється формуванню практичної мовної компетенції ще до вступу до університету, що дозволяє студентам ефективно використовувати іноземну мову у навчальній та професійній діяльності. В Україні ж спостерігається певна суперечність між високими вимогами суспільства щодо володіння іноземною мовою фахівцями соціальної сфери та обмеженими можливостями сучасних ЗВО. За 150–180 годин, які зазвичай відводяться на вивчення іноземної мови, складно підготувати студентів до повноцінного практичного використання мови у професійній діяльності. Тому акцент у постановці мети дисципліни зміщується: тепер важливіше не просто «вивчити мову тут і зараз», а сформувати готовність до її постійного розвитку та застосування у практичній діяльності протягом професійної кар'єри. Таким чином, досвід зарубіжних університетів, де формування практичної мовної компетенції відбувається ще до початку професійного навчання, може слугувати орієнтиром для організації іншомовної підготовки в українських ЗВО.

У зарубіжній практиці іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти застосовують такі методи:

—перекладні (граматико-перекладний і лексико-перекладний (Grammar Translation)) – переклад як основний спосіб пояснення та засвоєння нового матеріалу, відповідає меті навчання лексики та граматики іноземної мови. Водночас навчання граматики – дедуктивне, тобто заучуються правила, що в подальшому аналізуються на прикладах у вправах (Баланаєва, Терлецька, & Рудоман, 2022; Чернятинська, 2022);

—натуральний (Natural Approach) і прямий методи або «метод гувернантки» (Direct Method) – при навчанні іноземної мови створюються ті ж умови й застосовуються ті ж методи, що і при природному засвоєнні рідної мови, оскільки в основі навчання іноземних мов мають бути ті ж самі фізіологічні й психологічні закономірності, що й при навчанні рідної мови. При цьому головну роль у мовній діяльності відіграють пам'ять і відчуття, а не мислення (Бистрова, 2009; Годованець, 2014а);

—аудіолінгвальний метод (Audiolingual Method) – метод зосереджений на слуханні чи повторенні, передбачає імітацію викладача чи диктора в аудіо записі. Вся взаємодія учасників освітнього процесу відбувається виключно іноземною мовою (Рогознікова, & Козубай, 2020). Разом із тим «аудіолінгвальний метод передбачає широке використання технічних засобів навчання, інноваційних комунікаційних засобів, комп'ютерних технологій тощо» (Луцник, Пікулицька, & Циганок, 2019, с. 441);

—метод мовчання (Silent way) – розпізнання значення відбувається за допомогою зосередження розуміння студентів, а не за допомогою перекладу. Метод базується на припущенні, що викладачу необхідно, наскільки це можливо, мовчати, а студенти повинні заохочуватися висловлюватись якомога більше (Richards, & Rodgers, 2001);

—метод сугестопедії (Suggestopedia) – увага зосереджується не на формах мови, а на її використанні. Створюється природне мовленнєве середовище, помилки коригуються не відразу, а на наступних заняттях. М. Желуденко, Т. Болотна відмічають, що «Особливістю сугестивної

технології є безпосереднє дієве формування готовності особистості до успішного оволодіння навчальним матеріалом» (Желуденко, & Болотна, 2015, с. 5);

—метод повної фізичної віддачі/ реакції (Total Physical Response) – розуміння усного мовлення передую його відтворенню. На початковому етапі вивчення іноземної мови комунікація відбувається на основі імперативних конструкцій (Asher, 1965; Lynne, 2017);

—свідомо-порівняльний і свідомо-практичний методи – відбувається осмислення дії, а не механічне вироблення навички, що усвідомлюється, не інтуїтивне оволодіння мовою. У практичному плані формується вміння розуміти іноземну мову на слух і в процесі читання, а також вміння висловлювати думки іноземною мовою усно й письмово (Горбаченко, & Малій, 2013);

—діяльнісно-особистісно-комунікативні методи (Communicative Language Teaching) – формування комунікативної компетенції, активна участь студентів у процесі оволодіння знаннями, вміннями й навичками (Richards, 2006).

Розглянемо граматико-перекладний метод докладніше. Хоча сьогодні його застосування у зарубіжній практиці не є домінуючим, цей підхід усе ще використовується у певних контекстах навчання іноземної мови. Основна увага в ньому приділяється засвоєнню граматичних правил та розвитку навичок перекладу. Вивчення нових слів теж підпорядковується граматиці. Переклад використовують і як засіб пояснення нових слів, граматичних форм і структур, і як засіб оволодіння мовою. Усі справи із засвоєння мовного матеріалу зводять до перекладу з рідної мови на іноземну і навпаки. Характерними рисами граматико-перекладного методу є, по-перше, акцент на граматичний аналіз речення, по-друге, розуміння граматичних категорій як загального деномінанта іноземної мови.

Граматико-перекладацький метод сьогодні залишається традиційним підходом у навчанні іноземних мов у деяких освітніх контекстах. Його початковий фокус зосереджений на розвитку навичок письма, після чого увага поступово переноситься на говоріння та аудіювання.

Протилежним граматико-перекладному методу є прямий метод. Його назва промовисто свідчить, що в навчанні іноземної мови робиться спроба встановити прямий зв'язок між іноземним словом і його змістом (без опори на значення). Основні характерні риси прямого методу:

- 1) пріоритет розмовної мови;
- 2) скорочення застосування рідної мови під час пояснення;
- 3) часткове, а частіше повне виключення перекладу, який відігравав провідну роль у граматико-перекладному методі. Замість перекладу рекомендуються візуальні, допоміжні засоби, усні та письмові вправи;
- 4) індуктивний підхід до вивчення граматики, тобто студент може самостійно усвідомити правила граматики, виконавши безліч вправ (у граматико-перекладацькому методі спочатку пояснюють правило, а потім тренують приклади).

Серед більшості методів, відомих у науковій літературі, виділяють два основних напрями у навчанні іноземних мов – свідоме та інтуїтивне, які відображають зв'язок із психічними процесами оволодіння мовою (Richards, & Rodgers, 2014). В основу комунікативного навчання іноземної мови покладено принцип ситуативності. У британській та американській лінгвістичних традиціях термін *комунікативна компетенція* був запропонований Д. Хаймс (Hymes, 1972) і розвинений М. Канале та М. Свейн (Canale, & Swain, 1980) для позначення використання мови з урахуванням соціального контексту та соціально-лінгвістичних норм. Інший принцип комунікативного підходу – принцип функціональності – підкреслює знання функцій, що виконуються мовою: обговорення, повідомлення, описи, переконання тощо (Wilkins, 1976).

Слід зазначити, що комунікативна спрямованість викладання іноземної мови вперше почала розроблятися у Великій Британії та інших західноєвропейських країнах. Навчання за комунікативно-орієнтованою методикою передбачало залучення студентів до різноманітних ситуацій, які моделюють реальну дійсність. У Великій Британії у першій половині ХХ століття головною метою вивчення іноземних мов було вміння читати класиків європейської літератури в оригіналі. Крім того, особлива увага приділялася вивченню граматики й граматичних структур. Комунікативна дидактика бере свій початок із 1960-х років. Британські лінгвісти (К. Кандлін, Г. Уїдоусон, Дж. Фірф, М. Холлідей та ін.) фокусували свою увагу на функціональному й комунікативному потенціалі мови. Успіх в оволодінні мовою обумовлювався, як вмінням будувати граматично правильні пропозиції, так і знанням соціального контексту і ступенем спонтанності у спілкуванні.

При навчанні студентів іноземної мови в США великою популярністю користується психолінгвістична модель С. Крашена, основні положення якої акцентовані на такому: 1) відмінність у «придбанні» (“acquisition”) та «вивченні» (“learning”) мови; 2) роль «монітора»; 3) рівень введення інформації; 4) роль емоційного фільтра; 5) природний порядок вивчення.

Відмінність між «придбанням» і «вивченням» іноземної мови полягає в тому, що «придбання», за теорією С. Крашена, збігається за своїм характером із процесами оволодіння дитиною рідною мовою. Така система передбачає виконання розмовних інтерактивних вправ, спрямованих на ситуації, наближені до реального життя. Граматика вивчається як засіб, який необхідний для комунікації.

«Вивчення» акцентоване на цілеспрямованому й свідомому оволодінні мовними структурами в умовах формального навчання. «Монітор» розкривається у висловах «низький рівень монітора», коли студенти говорять, не надаючи значення лексичної чи граматичної правильності мови. «Високий рівень монітора» – це коли студенти бояться сказати щось

іноземною мовою, намагаючись згадати правила граматики. Слід зазначити, що «отримання» буде якіснішим, якщо здобувачу освіти пропонують для сприйняття уривки реальної комунікації іноземною мовою і він задіяний у спілкуванні у важливих для нього ситуаціях.

Комунікативний підхід, що широко використовують у системі зарубіжної освіти, досліджували S. Andrewes (Andrewes, 2005), S. Bax (Bax, 2003), G. Ellis (Ellis, 1996), E. Bialystok (Bialystok, & Kellerman, 1987), E. Rod (Rod, 2003), K. Sato, R. Kleinsasser (Sato, & Kleinsasser, 1999) та інші. Означений підхід допомагає навчити здобувачів вищої освіти застосовувати мову на практиці, тобто зробити іноземну мову засобом спілкування.

У Німеччині при комунікативному підході до навчання іноземних мов практикується використання дискурсу на заняттях, що сприяє розвитку вмінь дискутувати, аналізувати та інтерпретувати різні ситуації. І. Ситник трактує дискурс, як «сукупність створених з певною метою багатьох усних або письмових зв'язних текстів у певній комунікативній ситуації, які поєднані спільною темою, яким притаманні особлива граматика та лексика, особливі правила слововживання і синтаксису, особлива семантика, які взаємодіють між собою у сукупності з екстралінгвістичними та прагматичними, соціокультурними та іншими факторами» (Ситник, 2020, с. 125).

Дидактична концепція практики викладання, орієнтована на дискурс, була представлена німецькими педагогами К. Шеффером і К. Шаллером. Суть концепції в тому, що в комунікативних процесах викладання члени групи є не об'єктами авторитарності, а суб'єктами, які визначають і співпрацюють у ході комунікативного процесу. Він ґрунтується на участі всіх членів групи в обговоренні змісту і знаходить своє завершення в консенсусі (Nychkalo et al., 2020).

В рамках одного з принципів комунікативного підходу до іншомовної підготовки в Німеччині пропонується активізувати роль студента, розглядати його як активного учасника освітнього процесу, спонукати до саморозкриття та творчої взаємодії з іноземною мовою. Викладач при цьому виступає радше

як помічник у навчанні, а не лише як передавач знань чи експерт у сфері комунікації. Погоджуємося із С. Король у тому, що «використання комунікативного підходу передбачає мовленнєву спрямованість навчального процесу, яка полягає не тільки у тому, що метою навчання є розвиток мовлення, а й у тім, що шляхом до цієї мети є практичне використання мовлення» (Король, 2012, с. 135).

Представники комунікативного підходу до навчання іноземним мовам у Німеччині наголошують, що різні умови викладання вимагають «відкритого», гнучкого методичного концепту. Категорія «відкритості» суттєво вплинула на проблему відбору змісту навчання. В її основі – створення комунікативно-орієнтованої теорії планування, пов'язаної з прийомами й методами навчання іноземним мовам. Це означає, що засоби, що використовують у процесі викладання (запитання, картинки, кінофрагменти тощо), повинні залишати місце для прогнозів, сумнівів і бути приводом для роздумів і обговорень. При їх інтерпретації повинні бути можливі різні варіанти відповідей, і таким чином, остаточне слово залишається не для викладача, що дає йому можливість бути рівноправним партнером і виконувати роль модератора.

Основними напрямками іншомовної підготовки у Німеччині у другій половині XX століття були: використання інформаційно-комунікаційних технологій; індивідуалізація та диференціація навчання; проблемне навчання; використання активних форм і методів навчання; використання особистісно-орієнтованого підходу в освітньому процесі. Як універсальна форма роботи з мовою та літературою, використовували концепцію продукт-орієнтованого навчання, яка є дидактичною концепцією мовного навчання, заснованого на творчому засвоєнні знань у процесі самостійної продуктивної діяльності. Названа концепція спрямована на розвиток мовних і креативних здібностей. Мета продукт-орієнтованого навчання – надати студентам можливість творчого пізнання, створити освітню продукцію, навчити їх самостійно вирішувати проблеми, які при цьому виникають. Головне завдання продукт-

орієнтованого заняття з іноземної мови зосереджено не на здобутті знань, а на створенні тісного інтенсивного контакту з текстом шляхом діяльнісного реагування на нього та продуктивної роботи з ним. Підставою цієї концепції стала модель літературної герменевтики, яка розкриває особливості розуміння літературного тексту (Szondi, & Bahti, 1978), а саме:

1) передбачає його осмислене прочитання, засвоєння за допомогою власної актуалізованої чуттєвої системи та конструювання його сенсу. Крім того, необхідно сформулювати розуміння даного тексту як літературного, тобто показати його формальні й змістовні відмінності від побутових текстів, а також реальної дійсності;

2) означає його літературне сприйняття, тобто конкретизацію його текстуальних проєктів на рівні фантазії за допомогою перенесення на власну життєву ситуацію, особисті переживання, досвід, інтереси, потреби; суб'єктивне засвоєння даного тексту за допомогою індивідуальної та соціальної фантазії;

3) вимагає враховувати його специфічну літературну форму, досліджувати її зовнішню та внутрішню інтертекстуальність, розглядати у зв'язку з іншими літературними текстами, чиї ознаки він містить;

4) охоплює його розгляд всередині історичних, суспільних, культурних, літературних зв'язків, які його визначають і впливають на цілісне розуміння цього тексту (Kalaga, 2015).

Німецькі педагоги визначають комплекс дидактичних вимог до використання продукт-орієнтованих методів. Йдеться про групову спрямованість навчальної діяльності; забезпечення індивідуального підходу до навчання; принцип продуктивності навчання; принцип первинної освітньої продукції студента. Продукт-орієнтовані прийоми спрямовані на те, що студентам пропонується розвинути власне уявлення про текст та висловити його у різноманітних формах, коли включається їхня власна думка. Так, продукт-орієнтоване навчання спрямовано на розвиток креативних і мовних здібностей та реалізується як послідовність

педагогічних процедур, операцій і прийомів, що складають у сукупності цілісну дидактичну систему (Königs, 2003).

У комунікативній дидактиці питання планування змісту навчання пов'язують із досвідом студентів, оскільки зміст навчання має бути зрозумілим для них, вони мають усвідомлювати його важливість для майбутньої професійної діяльності. Дидакти переконані, що студентам має бути дозволено змінювати зміст освіти. Пропонується вибирати та структурувати теми таким чином, щоб здобувачі вищої освіти знаходили точки дотику зі своїм життєвим досвідом, оскільки при вході в чужий світ важливо мати опору на власне культурне минуле. Основним способом міжкультурного викладання іноземних мов вважається порівняння елементів, одиниць і структур власної культури з культурою мови країни, що вивчається (Александров, 2017).

У контексті професійної діяльності розглядаються методи особистісно-орієнтованого, проблемного навчання й метод проєктів. Альтернативою методу проєктів можна назвати «навчання у співпраці», інформація про яке з'явилася наприкінці 19 століття у США й Англії (Tamimy et al., 2023).

Слід зазначити, що ідеологія навчання у співпраці в Північній Америці, Ізраїлі та Європі відрізняються. Так, в Америці навчання у співробітництві більшою мірою спрямоване на формування певних знань, умінь і навичок, засвоєння понять, передбачених програмою. В Ізраїлі та Європі таке навчання більшою мірою асоціюється з проєктною діяльністю на заняттях, з організацією дискусій (Григошкіна, Яненко, & Янишин, 2023).

Метод проєктів виник у 20-ті роки XX століття в США. Суть цього методу передбачає стимулювання інтересу студентів до певних проблем, показ практичного застосування здобутих знань. Технологія навчання у співпраці й проєктна технологія акцентовані на самому мовленні, особливо на вмінні спілкуватися у парі чи групі, виконуючи різні соціальні ролі. Сама співпраця у навчанні є виразом особистісно-діяльнісного підходу. Єдиний підхід, націлений на створення оптимальних умов для формування

комунікативних умінь, згідно з Британською Національною програмою, ґрунтується на певній організації та відборі навчального матеріалу, конкретній постановці цілей навчання, рекомендованих методах і прийомах для досягнення цих цілей.

З проєктною технологією й технологією навчання у співпраці оптимально узгоджується метод кейсів і метод мозкового штурму, оскільки вони передбачають колективну участь. Обидва ці методи були створені у США і незабаром стали популярними в Європі. М. Голубєва, В. Єгорова припускають, що «виникнення кейс-методу в США не випадкове, а має економічне та суспільно-історичне, культурологічне коріння, оскільки ця країна на той період розвивалася швидкими темпами і ставлення до всього нового було більш відкрите та вмотивоване, ніж у країнах Європи» (Голубєва, & Єгорова, 2006, с. 19).

Метод кейсу полягає у використанні банку практичних ситуацій, з яких студент вибирає ту, на вирішення якої він найбільше мотивований і готовий запропонувати варіанти вирішення ситуативної задачі з наступним колективним обговоренням рішень. Якщо вивчення ситуації учасниками відбувається заздалегідь, заняття з її аналізу перетворюється на рольову гру. Підготовка до аналізу ситуацій спонукає звернення студентів до наукових джерел, посилює прагнення набутти теоретичні знання, виробляє самостійність та ініціативність у рішеннях.

Мозковий штурм є способом продукування нових ідей для вирішення наукових і практичних проблем. Його мета – збирання різних ідей для вирішення конкретних проблем. Даний метод також передбачає зв'язок теоретичних знань з практикою, а також формування здатності зосереджувати увагу на вирішенні конкретної актуальної задачі. Проблема, що ставиться перед студентами як навчальне завдання, передбачає можливість багатьох неоднозначних варіантів розв'язання (Byron, 2012).

Цікавим напрямом у вивченні іноземної мови у США й Англії у 80-ті роки ХХ століття стало «кооперативне» навчання у групах. Його перевага, на

думку зарубіжних дослідників (Gillies, 2016; Johnson, & Johnson, 1990), полягає в тому, що воно сприяє академічним успіхам, оскільки студенти допомагають і підтримують один одного, а не конкурують між собою. У таких групах будь-хто почувається впевнено і відчуває задоволення від самого процесу навчання. Все більше використовують групову роботу над різними текстами. Наприклад, при читанні, одному студенту необхідно впівголоса читати текст, іншому – виділяти незнайомі слова, третьому – шукати їх значення в словнику, четвертому – перекласти пропозицію, що викликає труднощі для розуміння. Така робота готує до обміну інформацією, оціночних міркувань щодо прочитаного (Sadovets, 2022).

У дослідженнях центру прикладної лінгвістики у Вашингтоні (CAL, 2024) було описано умови успішного оволодіння іноземними мовами в таких країнах, як Австрія, Чехія, Данія, Фінляндія, Німеччина, Люксембург, Італія, Нідерланди, Іспанія. Однією з таких умов можна назвати необхідність чітко організованої мовної політики, подібної до «Загальноєвропейської системи критеріїв оцінки володіння мовами» (Common European framework of reference for languages, 1996), прийнятої Радою Європи у 1996 році. Дані компетенції є основою для визначення цілей, методів, принципів, навичок, інструкцій та оцінок у навчанні мови, на них спираються під час складання навчальних програм, екзаменаційних білетів, програм підвищення кваліфікації вчителів у Європі.

Список компетенцій, зафіксованих та описаних у документах Ради Європи, зокрема у «Загальноєвропейській системі критеріїв оцінки володіння мовами» (Common European Framework of Reference for Languages, 1996), досить великий. Згодом він був суттєво доповнений за рахунок компетенцій, сформульованих вченими-методистами різних країн. Проте основними залишаються такі компетенції, що корелюють із рівнями володіння мовою від A2 до B2:

- комунікативна – здатність вирішувати актуальні завдання спілкування у побутовому, навчальному, виробничому й культурному житті засобами іноземної мови;
- прагматична – здатність до побудови висловлювань відповідно до комунікативної та прагматичної мети;
- міжкультурна – вміння адекватно розуміти та інтерпретувати лінгвокультурні факти, ґрунтуючись на сформованих ціннісних орієнтирах та оцінках своєї й чужої культури;
- стратегічна (або компенсаторна) – здатність заповнювати у процесі спілкування недостатність знання мови, що вивчається (Common European Framework of Reference for Languages, 1996).

Окрім названих вище компетенцій, важливе значення мають лексична, граматична та орфографічна компетенції, які формують основу іншомовної комунікативної компетентності. Лексична компетенція забезпечує засвоєння та адекватне використання словникового запасу; граматична – правильність побудови висловлювань; орфографічна – точність письмових форм. Разом вони створюють фундамент для ефективного володіння іноземною мовою, дозволяючи здобувачам вищої освіти соціономічного профілю успішно виконувати професійні та навчальні завдання на рівнях А2–В2.

Деякі компетенції мають складну структуру і містять основоположні знання, вміння, навички й здібності. Такою є загальна компетенція, яка охоплює володіння когнітивними стратегіями вивчення іноземної мови. Згідно з визначенням, опублікованим на офіційному сайті проєкту «Мовне портфоліо», компонентами загальної компетенції є:

- 1) знання декларативного характеру, тобто інформація, яка усвідомлена індивідумом і може бути виражена вербально;
- 2) навички та ноу-хау (англ. know-how – «знаю, як») – вміння процедурного характеру, що дають змогу виконувати дії неусвідомлено, автоматично;

3) екзистенційна компетенція – сукупність індивідуальних особливостей, особистісних якостей і позицій, які допомагають людині здійснювати об'єктивну самооцінку та оцінювати оточуючих людей, адекватно взаємодіяти з представниками різних соціальних верств суспільства;

4) здатність і готовність до навчання й самонавчання протягом усього життя (European Language Portfolio, 2003).

У сучасних умовах міжнаціонального співробітництва у всіх сферах людської життєдіяльності іноземна мова (насамперед, англійська) набула статусу утилітарної дисципліни, тобто щоденного практичного застосування. Як наслідок, значно підвищився рівень вимог до запланованих результатів іншомовної освіти. У методичній літературі у зв'язку з плануванням цілей і результатів занять з іноземної мови стало часто згадуватися поняття «вторинна іншомовна особистість» (Jenbayeva et al., 2024; Tarnopolsky et al., 2021). Передбачається, що у процесі іншомовної підготовки студент отримує такий комплекс знань, умінь і навичок з іноземної мови, які дадуть йому змогу, виконуючи завдання комунікативної, когнітивної й розумової діяльності, оперативно й природно переключатися з рідних мовних засобів на іншомовні.

Процес формування вторинної іншомовної особистості поза відповідним іншомовним середовищем не може відбуватися так само природно, як у випадку з первинною мовною особистістю. Відсутність такого середовища може бути частково компенсовано за рахунок її штучного генерування за допомогою регулярного занурення в іншомовний матеріал – насамперед, актуальний для самого здобувача освіти – з використанням при цьому сучасних інноваційних технологій і засобів навчання.

Серед інформаційних технологій і засобів масової інформації велике значення належить Інтернету та спеціалізованим інформаційним базам даних. Студенти спілкуються у форумах, чатах, за допомогою електронного листування. Багато телешоу транслюються із субтитрами мовою оригіналу. У

Данії, наприклад, викладачі активно використовують в аудиторії неофіційні джерела інформації англійською мовою, як-от телепрограми, фільми, комп'ютерні ігри, відеокліпи. Широко застосовується використання іноземної мови на немовних заняттях.

У Данії, Німеччині, Іспанії та Нідерландах акцент на комунікативне й міжкультурне навчання сприяв удосконаленню усного та писемного мовлення студентів. У Європі існують програми так званого «двомовного занурення», де предмети вивчення запроваджуються лише іноземною мовою.

Навчальні телекомунікаційні проєкти, як і метод проєкту, слід розглядати лише в загальній концепції вивчення іноземних мов. Як особливу форму проєктів, слід відзначити тандемне вивчення іноземної мови та культури. «Тандемна Європа» – проєкт, що фінансується Європейською Комісією (European Year of Languages, 2001), розпочато як частину Програми Європейського року мов у 2001 році. Згідно з тандемною методикою, люди, які говорять різними мовами, працюють парами, щоб вчитися мові один у одного, більше дізнаватися про культуру свого партнера, обмінюватися знаннями з різних галузей, сфер життєдіяльності. Таким чином, у процесі проєктної тандемної методики відбувається міжкультурна взаємодія, що здійснюється з позицій різних дисциплін. У тандемному методі мовою спілкування є мова одного з комунікантів. Про успіх міжкультурної комунікації можна говорити тоді, коли досягається взаємне задоволення з боку його учасників (Богданець-Білокаленко, & Фідкевич, 2023).

Комітет міністрів Ради Європи закликав відповідні організації різних країн сприяти створенню ефективної Загальноєвропейської системи інформаційного обміну з питань практичного вивчення іноземних мов та теоретичних досліджень у цій сфері. На прикладі Національної програми реформування Британської вищої школи можна виділити єдиний підхід, орієнтований на створення оптимальних умов для формування комунікативних умінь у студентів шляхом певної організації та відбору навчального матеріалу; конкретної постановки цілей навчання;

рекомендованими методами і прийомами для досягнення цих цілей (Greenaway, & Haynes, 2003).

Відмінність британської системи вищої освіти від української полягає в тому, що практична мета навчання іноземної мови у британській вищій школі передбачає розвиток навичок мовлення, самостійну роботу, широке використання автентичних матеріалів, проведення спостережень і досліджень іноземною мовою з носіями мови. У порівнянні з цим, іншомовна підготовка у вітчизняних закладах вищої освіти демонструє певні обмеження: хоча іноземна мова залишається обов'язковою дисципліною з професійно підготовленими викладачами та сучасними навчально-методичними матеріалами, рівень володіння мовою випускників, у більшості випадків, не перевищує другого рівня загальноєвропейської компетенції.

Складні глобальні обставини, зокрема пандемія Covid-19 та інші кризові фактори, значно вплинули на процес іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти, спричинивши перехід до дистанційного або змішаного формату навчання. Зарубіжний досвід у сфері дистанційного навчання демонструє його актуальність, ефективність і зручність, зокрема завдяки спеціалізованим дистанційним закладам вищої освіти, таким як британський “Open University” або німецький “Hagen University”. Це дає змогу студентам здобувати освіту за програмами провідних західноєвропейських університетів незалежно від місця проживання. Дистанційне навчання забезпечує високі стандарти та якість освіти завдяки реалізації комплексних освітніх програм, які можуть модернізуватися та адаптуватися відповідно до соціальних потреб і специфіки студентського контингенту, роблячи освіту більш доступною й глобальною.

Ефективність використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти соціономічного профілю при формуванні педагогічної рефлексії, умінь і навичок іншомовної компетенції залежить від якості дидактичної обробки матеріалів навчання, методики, спрямованої на розвиток вміння сприймати іншомовний

лінгвістичний і соціокультурний матеріал. Досить популярною є Інтернет-технологія «Веб-квест», створена у 1995 році американським професором Б. Доджем (Dodge, 2001), яка представляє собою веб-сценарій проєктного завдання і містить менш складні її складові, як «Hot list», Multimedia scrapbook (списки певних інформаційних, мультимедіа та інтернет-джерел з теми), Treasure Hunt (до джерел додаються також питання з теми), Subject Sampler (передбачає питання проблемного характеру, де потрібно висловити свою думку) (Dodge, 1997).

Вища школа відіграє важливу роль у формуванні іншомовної компетентності, орієнтованої на комунікативне навчання та оволодіння «живою мовою». Тема заняття виступає регулюючим чинником мовленнєвої поведінки, визначаючи зміст спілкування та обмежуючи вибір мовних засобів.

Цікавими для нашого дослідження є висновки, зроблені Д. Еллерсом, який виокремив етапи підвищення якості викладання іноземної мови, а саме:

1) аналіз потреб: розглядаються умови освітнього процесу, оцінюються й визначаються потреби всіх зацікавлених сторін, залучених до освітнього процесу;

2) прийняття рішень: раніше визначені потреби у підвищенні якості порівнюються з наявними підходами до роботи;

3) реалізація на практиці: сформовані знання, вміння й навички застосовуються у практичній роботі;

4) фаза включення: введення змін до роботи, яку слід виконувати кожному з учасників освітнього процесу в рамках процедур, спрямованих на підвищення його якості (Ehlers, 2004).

Д. Елерс виділяє принципи, за допомогою яких можливо підвищити якість освітнього процесу. Йдеться про:

—індивідуалізацію, але не ізоляцію (необхідно враховувати як характеристики студента, так і умови, в яких відбувається навчання);

—участь (студентам дозволяється брати участь у визначенні понять спільно з викладачами);

—надання можливостей (здобувачі освіти, як і всі інші учасники освітнього процесу, повинні мати можливість розповісти про свої вимоги й потреби) (Ehlers, 2004).

Ще однією особливістю іншомовної підготовки є модульне навчання. Акцент на автономію та індивідуалізацію навчання, орієнтир на задоволення потреб студентів, участь у формуванні освітніх програм – характерні риси модульного підходу. Зміст і обсяг модулів варіюються залежно від профільної та рівневої диференціації студентів і дидактичних цілей, що дає змогу створити умови для вибору індивідуальної траєкторії руху з навчальної дисципліни.

Теорія модульного навчання з'явилась у 60-ті роки ХХ століття в США і поширилася в англomовних країнах і Західній Європі. Значний внесок у розвиток модульної технології навчання зробили зарубіжні вчені (J. Rassel, G. Owens, B. Goldshmidt, S. Postlethwait та інші). Західні науковці (Y. Zarobe, R. Catalan, J. Netten) вважають, що сутність модульного навчання полягає в тому, що здобувач освіти майже самостійно працює із запропонованою йому індивідуальною програмою, що містить банк інформації і методичний посібник для досягнення поставлених дидактичних цілей. Функції викладача варіюються від інформаційно-контролюючої до консультативно-координуючої (Netten, 2000; Zarobe, & Catalan, 2009).

Вивчаючи освітній процес Відкритого університету Великобританії (The Open University of the United Kingdom), який має багаторічний досвід у навчанні на блочно-модульній основі, З. Айсон виділив загальні характеристики всіх навчальних дисциплін: модульна структура, інтерактивність і мультимедійність. Пропонується індивідуальна програма з набором освітніх компонентів на вибір. Слухачі модульного навчання приблизно раз на два місяці приїжджають до школи на сесії, які тривають

приблизно від трьох до семи днів. Між сесіями вони навчаються самостійно за матеріалами, що надають викладачі університету. Програма поділяється на кілька етапів, можливе використання елементів індивідуального (модульного за формою) планування. Всі форми навчання за програмами Відкритого університету поділяються на дві групи: традиційні й спеціальні. Серед традиційних – лекції та семінари. Спеціальні форми навчання орієнтовані на практичне застосування глибоких аналітичних знань. При такій формі навчання використовують роботу з пакетом модулів, написання есе, метод кейсів, ділові ігри тощо (Ison, 2001).

Технологія модульного навчання у ЗВО є одним із можливих напрямів індивідуалізованого навчання іноземним мовам, що дає можливість здійснювати самонавчання, регулювати зміст навчального матеріалу, мотивувати самостійну роботу студентів. На практиці модульне навчання допомагає будувати навчальний матеріал таким чином, щоб його розділи були незалежними одне від одного, а це дає змогу створювати і доповнювати навчальний матеріал, щоб не порушувалась єдність змісту. Важливою особливістю модульного навчання є також те, що студент може самостійно працювати із запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, що містить банк інформації й методичне керівництво для досягнення поставлених дидактичних цілей (Dejene, 2019).

Г. Оуенс розумів модуль, як навчальний замкнутий комплекс, до складу якого входять педагог, студенти, навчальний матеріал і засоби, що допомагають здобувачеві й викладачеві реалізувати індивідуалізований підхід, забезпечити їхню взаємодію (Owens, 1970). На думку вченого, саме модулі дають можливість перевести навчання на суб'єкт-суб'єктну основу, де відносини викладача й студентів стають більш паритетними.

У модульно-рейтингову систему навчання іноземної мови інтегровано «Мовне портфоліо», одну з найпоширеніших методик моніторингу якості формування іншомовної комунікативної компетенції. Оцінювання здійснюється за шестирівневою шкалою володіння іноземною мовою.

Використання Мовного портфоліо дає можливість студенту оцінити власний рівень володіння мовою, проаналізувати попередній досвід її вивчення та спланувати цілі й завдання подальшого навчання.

Підтримуємо зарубіжних учених (Brinkmann, & Melo-Pfeifer, 2023) у тому, що Мовне Портфоліо – це не стільки засіб моніторингу, а скоріше засіб самомоніторингу, самоспостереження, самопізнання, критичного осмислення своєї діяльності, самооцінки. Крім усвідомлення власником Портфоліо власного безперервного мовного й соціокультурного досвіду вивчення іноземної мови, воно дає можливість незалежному експерту отримати повну інформацію про рівень сформованості професійної компетенції відповідно до міжнародних стандартів або рівнів.

У більшості розвинених зарубіжних країн підготовка здобувачів вищої освіти здійснюється на багаторівневій основі, що забезпечує варіативність навчання, сприяє гнучкості освітнього процесу, його швидкій реакції на зміну соціальних процесів, адаптацію ринкових відносин.

Досвід роботи в ЗВО дає нам змогу зробити висновок про те, що викладачі іноземної мови доволі часто стикаються з нерозумінням студентами важливості іншомовної підготовки для своєї майбутньої професійної діяльності, а також нелюбов'ю, неприйняттям цього навчального предмета в силу різних причин. Це може бути відсутність мотивації у вивченні іноземної мови, труднощі у процесі засвоєння матеріалу, важкість запам'ятовування, відсутність словникового запасу тощо. Приховані негативні емоції й негативне відношення до іноземної мови накопичуються важким психологічним вантажем та заважають розвитку самосвідомості здобувачів вищої освіти соціономічного профілю. Звідси виникає необхідність вирішення конфлікту з даним освітнім компонентом, зменшення у студентів бар'єрів і страху перед іноземною мовою.

Цим зумовлена необхідність формування у студента захисту особистості. Водночас такий захист не передбачає створення «імітаційного» середовища, яке б ізолювало здобувача освіти від проблем і труднощів, а

спрямований на виявлення у спільному пошуку конкретних способів виходу з критичних ситуацій, стимулювання його соціальних і комунікативних здібностей, формування й розвиток рефлексії, самоконтролю та самовиховання. У процесі вивчення іноземної мови це проявляється у створенні умов для самостійного подолання труднощів, пов'язаних з мовною діяльністю, та організації дій щодо їхнього вирішення. В основі побудови такого захисту обрано гештальт-підхід як засіб підтримки особистісно-рефлексивного розвитку здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки (детально описаний у п. 4.2).

Звернення до цього підходу обумовлено тим, що він допомагає розширити рефлексію, усвідомити існуючі перешкоди емоційного й особистісного плану на шляху вирішення проблеми вивчення іноземної мови. Крім того, гештальт-підхід підтримує студента, щоб у своїй діяльності він навчався розраховувати тільки на самого себе. Таким чином, обраний підхід націлює здобувачів вищої освіти соціономічних професій на духовне оздоровлення з одного боку, й особистісне професійне зростання, з іншого. Розвиток цих якостей сприятиме вдосконаленню процесу іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю.

Отже, рефлексія у процесі іншомовної підготовки виступає важливим механізмом усвідомлення здобувачами освіти власної навчальної діяльності, її результатів і способів досягнення поставлених цілей. Вона сприяє формуванню здатності до самоконтролю, самокорекції та осмисленого використання іншомовних знань і комунікативних умінь у професійній діяльності. Таким чином, інтеграція рефлексивних практик у процес іншомовної підготовки підвищує ефективність навчання та сприяє розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців соціономічного профілю.

Висновки до розділу 1

1. Встановлено, що в класичній філософії пройшли становлення й розвиток різні види рефлексії: емпірична рефлексія Дж. Локка; логічна рефлексія Г. Лейбніца; трансцендентальна рефлексія І. Канта; абсолютна рефлексія Г. Гегеля. Феномен «рефлексія» розглянуто з філософської, психологічної і педагогічної позицій. Увагу зосереджено на комунікативному, кооперативному, особистісному й інтелектуальному аспектах рефлексії. Характерною рисою рефлексії є її поліфункціональність, що проявляється у ціннісно-значеннєвій, мотиваційно-стимулюючій, сигнально-регулятивній, перетворювальній, критичній функціях.

Поняття «педагогічна рефлексія» має багатовимірний характер і тісно пов'язане з низкою суміжних категорій – професійною, методичною, культурною, компетентнісною та діяльнісними складовими, серед яких «рефлексивні вміння», «рефлексивна активність», «рефлексивна позиція», «рефлексивне управління» тощо. Це свідчить про складну структуру феномена, який охоплює як когнітивний, так і практичний рівні самопізнання й саморозвитку фахівця, забезпечуючи цілісність його професійного становлення.

Педагогічну рефлексію переважно співвідносять саме з викладачем, педагогом або вчителем, наголошуючи, що вона реалізується у процесі здійснення педагогічної діяльності, звідки і трактовка – «педагогічна рефлексія». Даний конструкт може бути застосований і до фахівців соціономічного профілю, зокрема, соціального працівника й психолога, оскільки їхня професійна діяльність здійснюється у площині ролей «вихователь, помічник, радник», які нагадують роль педагога.

Педагогічну рефлексію розглядають як універсальний механізм професійного самопізнання і самовдосконалення, властивий не лише педагогам, а й фахівцям соціономічного профілю. Вона забезпечує усвідомлення власної діяльності, аналіз взаємодії з іншими та формування

здатності до конструктивного самокоригування, що є необхідною умовою ефективності професійної діяльності соціального працівника й психолога.

Трактовано педагогічну рефлексію як особистісну здатність, що визначається як успішність роботи фахівця соціономічного профілю та сприяє розвитку професіоналізму, що проявляється у здатності суб'єкта до постійного особистісного й професійного самовдосконалення, творчого зростання, на основі психологічних механізмів самоаналізу та саморегуляції.

Ознаками педагогічної рефлексії визначено її глибину, проблемність і критичність мислення; відкритість, готовність до діалогу, толерантність до чужих думок, гнучкість у пошуку альтернативних підходів; варіативність і пластичність у комунікації, відповідальність тощо.

Розглянуто специфіку кожного виду рефлексії на різних етапах соціально-психологічної діяльності. За допомогою проспективної рефлексії соціальні працівники/ психологи оперують образами бажаного майбутнього й суб'єктивно прогнозують наслідки власної професійної діяльності. Представлено різноманітні механізми рефлексії, зокрема, рефлексивний вихід; інтенціональність; первинна категоризація; конструювання системи рефлексивних засобів; схематизація рефлексованого змісту; об'єктивація рефлексивного опису.

Проаналізовано різноманітні позиції взаємного сприйняття суб'єктів у професійній діяльності, які є змістом рефлексування фахівців соціономічного профілю, а саме: «Я дію», «Я усвідомлюю себе», «Я представлений іншим», «Він справжній», «Він усвідомлює себе», «Він представлений мені».

Встановлено, рефлексія виступає ключовим механізмом професійного саморегулювання, що забезпечує усвідомлене планування, прогнозування та оцінювання результатів діяльності фахівця соціономічного профілю. Саме завдяки сформованій і розвиненій педагогічній рефлексії соціальний працівник/ психолог здатний уникати стереотипності у своїй поведінці, приймати обґрунтовані рішення у складних ситуаціях і здійснювати ефективну корекцію власних професійних дій.

Педагогічна рефлексія тісно пов'язана з ключовими особистісними характеристиками фахівця соціономічного профілю – психологічною зрілістю, сформованістю Я-концепції та індивідуальним стилем професійної діяльності. Її розвиток сприяє гармонізації внутрішнього світу особистості, підвищенню рівня самосвідомості та усвідомленню власної професійної позиції, що забезпечує цілісність і ефективність професійного функціонування соціального працівника чи психолога.

Аналіз іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у зарубіжній практиці свідчить про наявність двох провідних стратегій: індивідуально-аналітичної, орієнтованої на самоусвідомлення через психодіагностику та самоспостереження, і діяльнісно-ігрової, що базується на рефлексивному навчанні через моделювання професійних ситуацій. Обидва підходи забезпечують активізацію рефлексивних процесів, формування здатності до саморегуляції та підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх соціальних працівників і психологів.

Зміст розділу відображений у таких публікаціях автора [130; 156; 160; 162; 163; 164; 165; 442; 455].

РОЗДІЛ 2

СФОРМОВАНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

2.1. Моніторинг проявів педагогічної рефлексії фахівців-практиків соціономічного профілю

Результатом іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти соціономічного профілю є їхній перехід на вищий рівень володіння іноземною мовою та готовність використовувати отримані знання у своєму особистісному й професійному розвитку. Іншомовна підготовка майбутніх фахівців соціономічних професій передбачає процес активізації раніше отриманого комплексу знань, умінь і навичок і його розширення; формування особистості, що має такі якості, як пізнавальну активність і самостійність, прагнення до самоосвіти і саморозвитку, креативність, толерантне відношення до рідної культури і культури мови, що вивчається, тощо.

Останнім часом у лінгвістичній науці відбулися суттєві зміни, які не могли не позначитися і на концептуальних підходах до навчання іноземної мови. По-перше, змінюється філософська перспектива аналізу мови в цілому. Це змушує дослідників постійно звертатися до теоретичного аналізу її природи, особливостей і вивчення філософсько-методологічних характеристик (Дегірменджі, 2013; Ковальчук, 2024; Морська, & Скібська, 2014). Звідси очевидно, що сучасна лінгвістика прагне розкрити сутність зв'язку між мовними текстами і досягненням повного розуміння цих текстів в їх оточенні.

По-друге, в сучасній лінгвістиці по-новому трактується сутність вербального спілкування, яке розуміється як складний соціальний феномен. Тому науковці при аналізі мови говорять не про потоки інформації взагалі, а про текстуально-організовану смислову інформацію, структуровану з

урахуванням мотивів і цілей спілкування (Brandl, 2008; Вознюк, 2005; Ципіна, 2021).

По-третє, починаючи з 80-х років у підходах до аналізу мови та мовної комунікації все більше зміцнюється так звана «психологічна» складова (Busse, & Walter, 2013; Колісник, 2012; Лозова, 2010). Увага лінгвістів переключається на роль «людського фактора» в мові, що спричинило включення до понятійного апарату лінгвістики нової категорії «мовна особистість», яка проявляється не просто в мовних здібностях особистості, а здатності людини породжувати і розуміти мовні висловлювання як родову властивість (виду *homo sapiens*).

Слід зазначити, що іноземна мова має потужний потенціал розвитку студента як суб'єкта освіти. Вона формує особистість людини – здобувача вищої освіти соціономічного профілю через закладене в ній бачення світу, менталітет, ставлення до людей, культури та багато іншого. Сучасна лінгвістична парадигма розвиває мовну особистість, інтегруючи різноманітні лінгвістичні теорії, дає змогу досліджувати мову як компонент національної культури разом із певними історичними, етнічними, соціальними та психологічними особливостями її носіїв.

Рефлексивні процеси у професійній діяльності соціальних працівників або психологів проявляються таким чином: по-перше, у процесі практичної взаємодії фахівця соціальної сфери, коли він прагне адекватно розуміти і цілеспрямовано регулювати думки, почуття і вчинки клієнтів; по-друге, у процесі проєктування діяльності клієнтів, коли він розробляє цілі (діагностичної, соціальної, психологічної або терапевтичної роботи) та конструктивні схеми їх досягнення, причому розробляє їх з урахуванням особливостей клієнтів і можливостей їхнього розвитку; по-третє, у процесі самоаналізу і самооцінки соціальним працівником або психологом власної діяльності і самого себе як її суб'єкта.

У різних сферах професійної діяльності рефлексія відіграє величезну роль. Особливо це стосується професії фахівця соціономічного профілю, у

рамках якої здійснюється аналіз поведінки клієнтів, їхніх міжособистісних взаємодій, корекція конфліктного спілкування тощо. Аналіз існуючих досліджень виявляє деяку суперечність, яка полягає у тому, що професійна (соціально-психологічна) діяльність є рефлексивною за своєю природою, а рефлексія як педагогічна категорія розроблена в меншій мірі.

Здійснений аналіз нормативно-правових джерел засвідчив, що особливості підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, зокрема формування у них педагогічної рефлексії, закладені в таких державних документах, як професійний стандарт «Фахівець із соціальної роботи» (Наказ Мінекономіки, 2020), стандарт вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (Наказ МОН, 2019a); стандарт вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (Наказ МОН, 2019b); Етичний кодекс спеціалістів із соціальної роботи України (Наказ Міністерства України у справах молоді та спорту, 2005).

Першочерговим документом, що забезпечує фахову підготовку майбутніх фахівців із соціальної роботи, є професійний стандарт «Фахівець із соціальної роботи», в якому виділено комплекс загальних і спеціальних компетентностей. Серед загальних привертають увагу компетентності, що вимагають сформованості педагогічної рефлексії. Серед них: «Z.05 Здатність вчитися і бути навченим до самоосвіти, постійного підвищення кваліфікації; Z.06 Здатність працювати в команді; Z.09 Здатність налагоджувати соціальну взаємодію, співробітництво, управляти різнобічною комунікацією, попереджати та розв'язувати конфлікти; Z.10 Здатність приймати обґрунтовані рішення; Z.11 Здатність підтримувати позитивний емоційний стан в колективі та забезпечувати психологічну підтримку соціальним робітникам, забезпечувати профілактику їхнього емоційного вигорання» (Наказ Мінекономіки, 2020, с. 5).

Важливими є професійні компетентності, представлені у стандарті, наявність яких корелює з педагогічною рефлексією (Додаток А).

Серед спеціальних (фахових, предметних) компетентностей, представлених у стандарті вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, які акцентовані на психологічній компоненті професійної підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи, є такі:

- «здатність до аналізу соціально-психологічних явищ, процесів становлення, розвитку та соціалізації особистості, розвитку соціальної групи і громади;
- здатність до співпраці у міжнародному середовищі та розпізнавання міжкультурних проблем у професійній практиці;
- здатність оцінювати соціальні проблеми, потреби, особливості та ресурси клієнтів;
- здатність до надання допомоги та підтримки клієнтам із врахуванням їх індивідуальних потреб, вікових відмінностей, гендерних, етнічних та інших особливостей;
- здатність взаємодіяти з клієнтами, представниками різних професійних груп та громад;
- здатність оцінювати результати та якість професійної діяльності у сфері соціальної роботи» (Наказ МОН, 2019а, с. 7–8).

Серед результатів навчання нормативного змісту підготовки здобувачів вищої освіти, ми виокремили ті, які стосуються проблеми формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки, а саме:

- «вільно спілкуватися усно і письмово державною та іноземною мовами з професійних питань;
- формулювати власні обґрунтовані судження на основі аналізу соціальної проблеми;
- теоретично аргументувати шляхи подолання проблем та складних життєвих обставин, обирати ефективні методи їх вирішення, передбачати наслідки;

- аналізувати соціально-психологічні процеси в малих та великих групах;
- встановлювати та підтримувати взаємини з клієнтами на підґрунті взаємної довіри та відповідно до етичних принципів і стандартів соціальної роботи, надавати їм психологічну підтримку й наснажувати клієнтів;
- налагоджувати співпрацю з представникам різних професійних груп та громад; використовувати стратегії індивідуального та колективного представництва інтересів клієнтів;
- демонструвати толерантну поведінку, виявляти повагу до культурних, релігійних, етнічних відмінностей, розрізняти вплив стереотипів та упереджень;
- демонструвати вміння креативно вирішувати проблеми та приймати інноваційні рішення, мислити та застосовувати творчі здібності до формування принципово нових ідей» (Наказ МОН, 2019а, с. 8–9).

До фахівців соціономічного профілю відносять і психологів. У стандарті вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти виокремили загальні і спеціальні компетентності, що спрямовані на прояв рефлексивної поведінки у професійній діяльності майбутнього психолога (табл. 2.1).

Серед результатів навчання нормативного змісту підготовки майбутніх психологів виділили ті, що пов'язані з формуванням у них педагогічної рефлексії у процесі іншомовної підготовки, а саме:

- «аналізувати та пояснювати психічні явища, ідентифікувати психологічні проблеми та пропонувати шляхи їх розв'язання;
- розуміти закономірності та особливості розвитку і функціонування психічних явищ в контексті професійних завдань;
- обґрунтовувати власну позицію, робити самостійні висновки за результатами власних досліджень і аналізу літературних джерел;

- рефлексувати та критично оцінювати достовірність одержаних результатів психологічного дослідження, формувати аргументовані висновки;
- пропонувати власні способи вирішення психологічних задач і проблем у процесі професійної діяльності, приймати та аргументувати власні рішення щодо їх розв'язання;
- складати та реалізовувати програму психопрофілактичних та просвітницьких дій, заходів психологічної допомоги у формі лекцій, бесід, круглих столів, ігор, тренінгів, тощо, відповідно до вимог замовника;
- взаємодіяти, вступати у комунікацію, бути зрозумілим, толерантно ставитися до осіб, що мають інші культуральні чи гендерно-вікові відмінності;
- ефективно виконувати різні ролі у команді у процесі вирішення фахових завдань, у тому числі демонструвати лідерські якості;
- знати, розуміти та дотримуватися етичних принципів професійної діяльності психолога» (Наказ МОН, 2019b, с. 7–8).

Таблиця 2.1

Комплекс загальних і професійних компетентностей майбутніх психологів, що вимагають сформованості педагогічної рефлексії (Наказ МОН, 2019b, с. 6–7)

Загальні компетентності	Спеціальні (фахові, предметні) компетентності
ЗК5. Здатність бути критичним і самокритичним	СК3. Здатність до розуміння природи поведінки, діяльності та вчинків
ЗК6. Здатність приймати обґрунтовані рішення	СК8. Здатність організовувати та надавати психологічну допомогу (індивідуальну та групову)
ЗК8. Навички міжособистісної взаємодії	СК10. Здатність дотримуватися норм професійної етики
ЗК9 Здатність працювати в команді	СК11. Здатність до особистісного та професійного самовдосконалення, навчання та саморозвитку

Аналіз загальних і професійних компетентностей майбутніх фахівців із соціальної роботи / психологів і вивчення психолого-педагогічних процесів, що лежать в основі інтеграції педагогічної рефлексії у процес іншомовної підготовки доводять необхідність та можливість додати формування педагогічної рефлексії до структури цілей навчання англійської мови для професійних цілей здобувачів вищої освіти соціономічних професій.

Оскільки формування педагогічної рефлексії у майбутніх фахівців соціономічного профілю має спиратися на реальні професійні потреби, було прийнято рішення про проведення анкетування психологів і соціальних працівників для виявлення специфіки її прояву в їхній практичній діяльності.

Завдяки розробленій авторській анкеті (Додаток Б) реалізується зворотний зв'язок, що дає змогу оперативно регулювати і коригувати зміст формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки. У дослідженні взяли участь 27 психологів і 22 соціальних працівників Тернопільської і Хмельницької областей. Даний метод дав змогу оцінити, наскільки фахівці-практики усвідомлюють значення рефлексії у професійній діяльності, систематично аналізують власний досвід, використовують різноманітні методи й форми рефлексивної діяльності, формулюють цілі та оцінюють результативність власних дій.

Представимо результати опитування соціальних працівників і психологів. Аналіз відповідей фахівців соціономічного профілю (49 осіб) на запитання «Що таке педагогічна рефлексія?» показав, що рівень розуміння сутності терміну «педагогічна рефлексія» є неоднорідним. Так, 36,7 % респондентів продемонстрували глибоке й свідоме розуміння цього явища, визначаючи педагогічну рефлексію як «усвідомлення, аналіз і оцінювання власної професійної діяльності для того, щоб підвищити ефективність взаємодії з клієнтами». Такі відповіді свідчать про наявність сформованого понятійного рівня рефлексії та розуміння її ролі у професійному саморозвитку.

38,8 % опитаних надали визначення, у яких педагогічна рефлексія ототожнювалась із самоаналізом, самоконтролем, самоспостереженням. У цих відповідях простежується певне розуміння сутності явища, однак без чіткого уявлення про його педагогічний контекст та зв'язок із професійною діяльністю. Решта соціальних працівників і психологів (24,5 %) виявили труднощі у формулюванні відповіді або дали неточні визначення, не пов'язані безпосередньо з рефлексією («уміння розуміти клієнта», «здатність до аналізу ситуації»). Це свідчить про недостатню теоретичну обізнаність щодо змісту поняття та відсутність системного усвідомлення його значення для професійного зростання. Отже, результати аналізу вказують, що лише близько третини фахівців соціономічного профілю мають сформоване розуміння сутності педагогічної рефлексії.

На друге питання анкети запропонували соціальним працівникам і психологам завершити речення: «Педагогічна рефлексія дозволяє соціальному працівникові / психологу...». Отримані відповіді фахівців соціономічного профілю показали різний рівень усвідомлення функцій і значення педагогічної рефлексії у професійній діяльності. Так, 32,6 % опитаних зазначили, що педагогічна рефлексія допомагає аналізувати власну діяльність, усвідомлювати результати взаємодії з клієнтами, оцінювати ефективність професійних дій і здійснювати самокорекцію. У цих відповідях відображено чітке розуміння функцій рефлексії як механізму професійного самовдосконалення й розвитку критичного мислення. Приклади типових формулювань: «підвищити якість професійної роботи», «удосконалювати власну діяльність», «змінювати підходи відповідно до потреб клієнтів».

42,8 % респондентів надали часткові або неповні відповіді, у яких педагогічна рефлексія розглядалась переважно як засіб усвідомлення власних дій або аналізу помилок. Такі висловлювання свідчать про розуміння лише окремих аспектів рефлексії – когнітивного чи емоційного – без глибокого усвідомлення її регулювальної функції у процесі професійної діяльності. У 24,5 % опитаних відповіді були загальними, поверхневими або не

пов'язаними безпосередньо з професійним саморозвитком. Фахівці соціальної сфери зазначали, що рефлексія дає змогу «зрозуміти клієнта», «знайти спільну мову», «уникнути помилок», не розкриваючи сутності процесу самопізнання і професійного вдосконалення.

Наступним запитанням з'ясовували, «на якому етапі професійної діяльності краще використовувати педагогічну рефлексію?». Соціальним працівникам і психологам необхідно було визначити, на яких етапах професійної діяльності вони можуть застосовувати педагогічну рефлексію.

Аналіз відповідей показав, що педагогічна рефлексія сприймається як інструмент комплексного використання у професійній діяльності, але з певними відмінностями у поглядах. Більше третини (38,8 %) респондентів вважають, що вона має застосовуватися на всіх етапах професійної діяльності – від аналізу та цілепокладання до планування, реалізації дій, оцінки результативності й коригування. Ці відповіді свідчать про усвідомлення комплексної ролі рефлексії як механізму саморегуляції та професійного розвитку. 44,9 % опитаних зазначили, що педагогічну рефлексію доцільно застосовувати лише на окремих етапах, переважно під час аналізу й оцінки результативності діяльності. Цей підхід відображає середній рівень усвідомлення ролі рефлексії, коли фахівці визнають її користь, але використовують при цьому вибірково. 16,3 % респондентів вважають, що рефлексія не є необхідною на жодному з етапів, що свідчить про низький рівень усвідомлення її значення для професійного саморозвитку та управління професійною діяльністю. Результати відповідей засвідчили, що більшість фахівців соціальної сфери розуміють практичну цінність педагогічної рефлексії, проте частина її використовує лише на окремих етапах або не усвідомлює її ролі, що підтверджує потребу у формуванні комплексного підходу до розвитку педагогічної рефлексії.

Природно, зацікавило запитання, чи аналізують фахівці соціальної сфери свій життєвий і професійний досвід? 40,8 % респондентів наголосили, що завжди аналізують свій досвід, системно розмірковують над власними

діями й результатами роботи з клієнтами, визначають успішні стратегії та помилки для подальшого самовдосконалення. 36,8 % опитаних відповіли, що іноді аналізують свій особистісний досвід, зосереджуючись переважно на окремих ситуаціях. Вони визнають його значення, але застосовують нерегулярно. 22,4 % соціальних працівників і психологів зазначили, що дуже рідко або ніколи не аналізують свій досвід, що свідчить про низький рівень усвідомлення значущості рефлексії.

Також намагалися визначити, які форми й прийоми використовують соціальні працівники і психологи для аналізу власного досвіду й розвитку педагогічної рефлексії? 42,8 % респондентів зазначили, що використовують усний аналіз, обговорюють власні дії з колегами, наставниками або в групах супервізії. Такий підхід свідчить про активну інтеграцію рефлексії у професійну діяльність і відображає високий рівень сформованості рефлексивних умінь. Приблизно третина опитаних (34,7 %) віддають перевагу письмовому аналізу, ведуть записи після консультацій, тренінгів чи зустрічей з клієнтами, фіксують свої спостереження й висновки. Вони усвідомлюють цінність рефлексії та використовують її систематично, але не завжди комплексно. Ще 22,4 % респондентів зазначили, що застосовують інші форми, серед яких – участь у тренінгах, спостереження за роботою колег або інтеграція рефлексивних вправ у професійні практики. Ці відповіді відображають низький рівень усвідомлення або ситуативне використання рефлексії, коли фахівці-практики покладаються на зовнішні ресурси, а не на власну практику самоаналізу. Позитивним вважаємо те, що більшість опитаних фахівців соціальної сфери використовує різні форми і прийоми педагогічної рефлексії, проте лише частина застосовує її комплексно й системно.

На запитання «Чи вважаєте Ви обов'язковим для соціального працівника / психолога вести записи після проведення консультації, тренінгу, зустрічі з клієнтом?» відповіді розподілилися таким чином:

- 38,8 % респондентів зазначили, що намагаються завжди вести записи, фіксувати спостереження й результати роботи для подальшого аналізу та коригування власних дій. Ці відповіді свідчать про усвідомлення важливості документування професійного досвіду;
- 36,7 % опитаних відповіли, що іноді ведуть записи, наприклад, після складних заходів або зустрічей. Вони розуміють користь ведення записів, але застосовують цю практику вибірково, пояснюючи це завантаженням паперової роботи;
- 24,5 % фахівців-практиків зазначили, що дуже рідко або ніколи не ведуть записи, що свідчить про низький рівень усвідомлення значення рефлексії та потребує формування звички фіксувати власні професійні дії для самокорекції.

Результати відповідей демонструють, що більшість психологів і соціальних працівників розуміють важливість ведення записів як засобу розвитку педагогічної рефлексії, проте частина застосовує цю практику нерегулярно або не використовує зовсім. Це підтверджує необхідність впровадження системних методів формування звички рефлексивного документування у професійній діяльності.

З метою уточнення відповідей на шосте запитання анкети було з'ясовано, чи звертаються фахівці-практики до своїх записів під час підготовки до наступного заходу, тренінгу, консультації? Аналіз відповідей фахівців соціономічного профілю показав різний рівень використання раніше зроблених записів у професійній діяльності. Так, 36,8 % респондентів відзначили, що завжди звертаються до своїх записів під час підготовки до наступних заходів, що може свідчити про системне використання досвіду для підвищення ефективності подальшої роботи. 40,8 % опитаних відповіли, що іноді звертаються до записів, використовуючи їх лише у разі потреби або при підготовці до складних чи відповідальних заходів. Респонденти усвідомлюють користь рефлексивного аналізу, але, на жаль, застосовують

його нерегулярно. Решта соціальних працівників і психологів (22,4 %) зазначили, що дуже рідко або ніколи не використовують записи, що потребує цілеспрямованого формування звички аналізувати власний досвід для планування подальших дій.

Під час проведення анкетування було запропоновано визначити, що відзначають фахівці соціальної сфери при аналізі заходу? Респонденти могли обрати кілька варіантів відповідей: а) позитивні, найбільш вдалі моменти; б) недоліки, їх причини та можливі шляхи виправлення; в) позицію клієнта (задоволеність або незадоволеність); г) емоційне ставлення клієнта (активність, інтерес, байдужість, роздратування); д) загальне враження від проведення заходу.

Аналіз даних свідчить, що 38,8 % респондентів акцентували увагу на позитивних та успішних моментах заходу, системно аналізуючи сильні сторони своєї діяльності. 40,8 % опитаних фокусувалися на недоліках і можливих шляхах їх усунення, а також частково на реакції клієнтів. 20,4 % соціальних працівників і психологів відзначали переважно загальні враження або поверхневі спостереження про емоційний стан клієнтів, що свідчить про відсутність системного аналізу власної діяльності. Отже, більшість фахівців-практиків усвідомлює необхідність детального аналізу проведених заходів, однак частина опитаних зосереджується лише на окремих аспектах або робить поверхневі оцінки.

Також було визначено, чи формулюють соціальні працівники і психологи цілі та завдання заходу, консультації, тренінгу? Аналіз відповідей фахівців соціономічного профілю показав різний рівень усвідомлення важливості цілепокладання у професійній діяльності. 36,8 % опитаних фахівців соціальної сфери зазначили, що завжди формулюють чіткі цілі та завдання для заходів, консультацій або тренінгів, що свідчать про системний підхід до планування професійної діяльності. 40,8 % опитаних відповіли, що іноді формулюють цілі та завдання, застосовуючи цю практику вибірково або у складних випадках. 22,4 % практиків зазначили, що дуже рідко або ніколи

не формулюють цілі та завдання, що свідчить про те, що вони недостатньо усвідомлюють значення планування для підвищення ефективності професійної діяльності.

На запитання «Чи визначаєте Ви результативність проведеного заходу, тренінгу, зустрічі з клієнтом?» соціальні працівники і психологи відповіли таким чином:

- 36,8 % респондентів підкреслили, що завжди оцінюють результативність проведених ними заходів, використовуючи системні методики та враховуючи реакцію клієнтів і власний досвід. Цей підхід свідчить про вміння використовувати результати оцінки для свого професійного вдосконалення й росту;
- 40,8 % фахівців-практиків відповіли, що іноді визначають результативність, застосовуючи оцінку лише вибірково або в окремих випадках. Вони визнають його користь, але не використовують системно.
- 22,4 % респондентів зазначили, що дуже рідко або ніколи не оцінюють результативність, що свідчить про недостатнє усвідомлення важливості оцінювання для розвитку професійної компетентності.

Наступним питанням з'ясовували, «за якими показниками Ви оцінюєте ефективність проведеного заходу?», давши респондентам можливість обрати кілька варіантів: а) за безпосередньою емоційною реакцією клієнтів; б) за характером взаємовідносин учасників під час проведення тренінгу; в) за результатами вдало підібраних діагностичних методик; г) інше.

Аналіз відповідей психологів і соціальних працівників свідчить, що третина опитаних (34,7 %) оцінюють ефективність за емоційною реакцією клієнтів, звертаючи увагу на задоволеність, активність, інтерес або роздратування учасників. Вони постійно спостерігають і аналізують реакцію аудиторії для вдосконалення власної діяльності. 42,8% соціальних працівників і психологів відзначили, що орієнтуються на взаємини між

учасниками й результати проведених діагностичних методик, поєднуючи спостереження з аналітичними інструментами. Вони усвідомлюють значення комплексної оцінки, але не завжди застосовують її системно. 22,4 % респондентів говорили про інші критерії, або давали загальні, поверхневі відповіді, що не пов'язані безпосередньо з оцінкою ефективності. На жаль, вони не усвідомлюють важливості системної оцінки результатів.

При проведенні моніторингу визначали, чи аналізують фахівці соціальної сфери причинно-наслідкові зв'язки позитивного або негативного досвіду у власній професійній діяльності? Аналіз відповідей показав, що 38,8 % фахівців-практиків зазначили, що завжди аналізують причинно-наслідкові зв'язки, виявляючи, які дії сприяли успіху, а які, навпаки, призводили до негативних результатів. 38,8 % опитаних відповіли, що іноді роблять такий аналіз, застосовуючи його лише у важливих або критичних випадках. Решта опитаних (22,4 %) відзначили, що рідко або ніколи не аналізують причини власного досвіду, що свідчить про недостатнє усвідомлення важливості системного аналізу для професійного досвіду.

У процесі проведення анкетування було з'ясовано рівень усвідомлення важливості аналізу власного професійного досвіду соціальних працівників і психологів-практиків. Так, 38,8 % респондентів зазначили, що завжди аналізують свій професійний досвід, оцінюють власні дії, успішні та проблемні моменти, а також коригують методи роботи з клієнтами. 40,8 % фахівців-практиків відповіли, що вони лише іноколи аналізують свій досвід, зосереджуючись на окремих випадках або значущих подіях. При цьому вони усвідомлюють значення і важливість аналізу, але роблять це нерегулярно. 20,4 % фахівців соціальної сфери зазначили, що дуже рідко або ніколи не аналізують власний досвід, що свідчить про низький рівень усвідомлення ролі рефлексії та потребує регулярної практики рефлексивного оцінювання власної діяльності як складової педагогічної рефлексії.

Окрім цього, соціальним працівникам і психологам було поставлено запитання стверджувального характеру «Моє самопочуття значно

покращиться при оволодінні рефлексивними вміннями й навичками». Аналіз відповідей фахівців соціономічного профілю показав, що 38,8 % респондентів зазначили, що дійсно, їхнє самопочуття значно покращиться, демонструючи усвідомлення значення рефлексії для підвищення психологічного комфорту та ефективності професійної діяльності. 38,8 % фахівців-практиків відповіли, що сумніваються, тобто визнають потенційну користь рефлексії, але не впевнені у впливі на своє самопочуття. 22,4% респондентів впевнені, що їхнє самопочуття не покращиться, що може свідчити про відсутність розуміння зв'язку між розвитком рефлексивних умінь і психологічним станом під час здійснення професійної діяльності. Загалом, відповіді соціальних працівників і психологів демонструють, що більшість з них усвідомлюють позитивний вплив рефлексивних практик на професійне та особисте самопочуття, проте частина респондентів сприймає це лише частково або не бачить дієвого ефекту.

Наступним запитанням-ствердженням «Я зможу самостійно оволодіти рефлексивними вміннями з метою самоствердження» було встановлено рівень впевненості фахівців соціальної сфери у можливостях оволодіти рефлексивними вміннями. Відповіді розподілилися таким чином:

- 36,8 % фахівців соціальної сфери наголосили, що зможуть самостійно оволодіти рефлексивними вміннями, демонструючи впевненість у власних професійних здібностях;
- 40,8 % опитаних зазначили, що сумніваються, тобто усвідомлюють важливість рефлексії, але не впевнені у здатності опанувати її самостійно;
- 22,4 % респондентів переконані, що не зможуть самостійно оволодіти рефлексивними вміннями, що свідчить про відсутність віри у власні можливості.

На наступне запитання-ствердження про готовність фахівців соціальної сфери «до самостійних занять з оволодіння рефлексивними вміннями» відповіді розподілилися таким чином:

- 36,8 % фахівців соціономічного профілю зазначили, що гарно підготовлені до самостійних занять, демонструючи готовність системно працювати над удосконаленням власних умінь і навичок;
- 40,8 % опитаних відповіли, що не готові, тобто вони усвідомлюють потребу у розвитку рефлексивних умінь, але не володіють достатньою базою або навичками для самостійної роботи;
- 22,4 % респондентів зазначили, що потребують спеціальної підготовки.

Отже, більшість фахівців-практиків соціальної сфери готові або потенційно здатні до самостійного розвитку рефлексивних умінь, проте значній частині опитаних необхідна додаткова підтримка й спеціальна підготовка. Це підтверджує необхідність системного впровадження програм розвитку педагогічної рефлексії для соціальних працівників і психологів.

Цілком природно зацікавило, чи полегшує оволодіння рефлексивними практиками професійну діяльність і підвищує професійну компетентність фахівців соціальної сфери? Аналіз відповідей фахівців соціономічного профілю показав, що 36,8 % респондентів відповіли стверджувально, наголошуючи при цьому, що оволодіння рефлексивними практиками значно полегшує планування, реалізацію та оцінку професійних дій, а також сприяє підвищенню загальної професійної компетентності. 40,8 % опитаних сумніваються у цьому, підкреслюючи, що рефлексивні практики можуть бути корисними, але не завжди впливають на ефективність професійної діяльності. 22,4 % фахівців-практиків вважають, що оволодіння рефлексивними практиками не полегшує їхню професійну діяльність і не підвищує компетентність. Це ще раз підкреслює потребу у системному впровадженні рефлексивних методик у професійну практику.

Важливими для нашого дослідження є питання, щодо виконання рефлексивних вправ, технік, практик для підвищення власної професійної компетентності. Аналіз відповідей фахівців соціономічного профілю показав різний ступінь використання рефлексивних вправ у професійній діяльності. Так, 38,8 % респондентів зазначили, що вони регулярно виконують рефлексивні вправи й техніки, що може свідчити про системну інтеграцію педагогічної рефлексії у професійну практику. 38,8 % опитаних відповіли, що інколи виконують рефлексивні вправи, застосовуючи їх нерегулярно або лише у певних ситуаціях. Ще 22,4 % соціальних працівників і психологів зазначили, що дуже рідко або зовсім не виконують рефлексивного практикування, що свідчить про недостатню усвідомленість значення регулярного практикування рефлексивних методик.

Останнім запитанням анкети було визначено рівень оволодіння рефлексивними вправами й техніками для підвищення професійної компетентності, ставлячи соціальним працівникам і психологам запитання-ствердження – «Рефлексивні вправи й техніки, які можуть підвищити мою професійну компетентність». Аналіз відповідей засвідчив, що більше третини респондентів (36,8 %) опанували їх досить добре, демонструючи здатність ефективно застосовувати рефлексивні практики у професійній діяльності. 40,8 % опитаних відповіли, що опанували їх у достатній мірі, тобто вони володіють базовими навичками, але потребують додаткової практики для системного застосування рефлексивних технік. Ще 22,4 % фахівців соціальної сфери зазначили, що поки не опанували рефлексивні вправи й техніки.

На основі кількісно-якісного аналізу питань анкети виявлено такі тенденції серед фахівців соціономічного профілю:

- *високий рівень педагогічної рефлексії* проявляється у респондентів, які системно аналізують власний досвід, завжди формулюють цілі та завдання, регулярно оцінюють результативність проведених заходів, застосовують усні та письмові форми аналізу, ведуть записи, виконують

рефлексивні вправи та опанували рефлексивні техніки. Загалом до цієї групи належить 36,8% практичних психологів і соціальних працівників;

- *середній рівень педагогічної рефлексії* спостерігається у фахівців-практиків, які інколи аналізують свій досвід або результати власної роботи, звертаються до записів вибірково, сумніваються у впливі рефлексії на самопочуття або ефективність власної роботи, а також частково опанували рефлексивні вправи. До цієї категорії належить 40,8 % респондентів-практиків;
- *низький рівень педагогічної рефлексії* визначено у 22,4 % фахівців соціономічного профілю, які дуже рідко або ніколи не аналізують власний досвід, не ведуть записи, не ставлять цілі та завдання, не виконують рефлексивні вправи і не опанували рефлексивні техніки.

Рівневий розподіл прояву педагогічної рефлексії у соціальних працівників і психологів представлено на рис. 2.1.

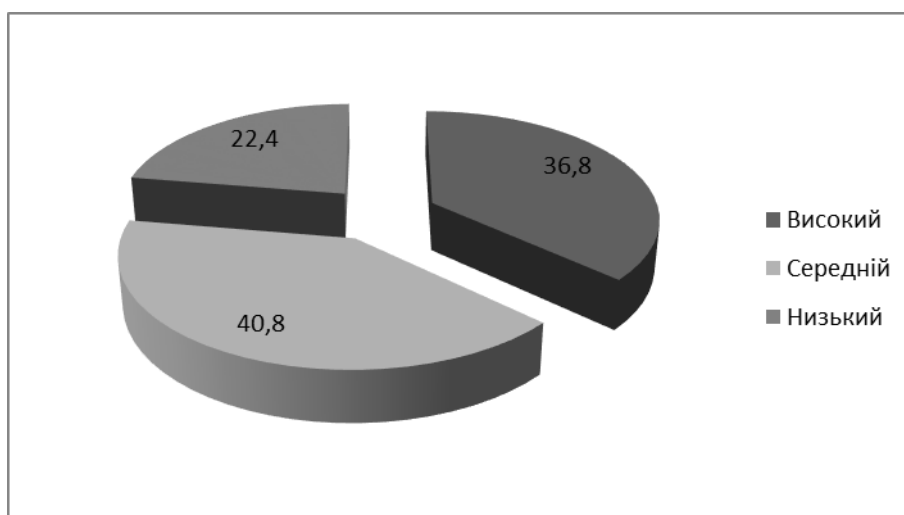


Рис. 2.1. Розподіл рівнів прояву педагогічної рефлексії у фахівців-практиків соціальної сфери

Результати анкетування демонструють, що більшість соціальних працівників і психологів застосовують педагогічну рефлексію нерегулярно або вибірково. Це підтверджує необхідність системного розвитку

рефлексивних умінь та інтеграції практик педагогічної рефлексії у професійну діяльність, а також створення умов для підвищення компетентності тих фахівців, які поки не опанували рефлексивні вміння й навички.

Проведене анкетування не лише дало змогу діагностувати наявність педагогічної рефлексії соціальних працівників і психологів, а й забезпечило обґрунтовану основу для розробки рефлексивного тренінгу, підборки комплексу рефлексивних методів, технологій і прийомів, спрямованих на формування й розвиток педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки.

Слід враховувати той факт, що формування педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціальної сфери відбувається у процесі їхньої професійної підготовки при вивченні практикоорієнтованих освітніх компонент у ТНПУ імені В. Гнатюка: «Основи професійної комунікації», «Етика професійної діяльності», «Соціальна психологія», «Теорія соціальної роботи», «Соціальна діагностика і профілактика», «Соціальна корекція», «Соціальна реабілітація», «Соціальна терапія», «Соціальний супровід», «Соціальна конфліктологія», «Соціальні основи розвитку особистості», «Тренінгові технології», «Технології соціальної роботи», «Соціальне консультування», «Практикум з соціальної роботи», «Менеджмент соціальної роботи» – для соціальних працівників і «Вступ до спеціальності», «Загальна психологія», «Практикум з загальної психології», «Перша психологічна допомога», «Соціальна психологія», «Психологія розвитку», «Диференційна психологія», «Психологія особистості», «Педагогічна психологія», «Психодіагностика», «Основи психокорекції», «Психологічна служба в системі освіти», «Основи психологічного консультування», «Соціально-психологічний тренінг», «Основи психотерапії», «Кризове онлайн-консультування» – для майбутніх психологів. При вивченні кожної з названих освітніх компонент опосередковано формується педагогічна

рефлексія здобувачів вищої освіти соціономічного профілю. У процесі іншомовної підготовки цей процес відбувається системно і більш ґрунтовно.

Таким чином, моніторинг прояву педагогічної рефлексії у соціальних працівників і психологів підтвердив необхідність цілеспрямованого впровадження рефлексивної складової у систему іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти соціономічного профілю. Це дасть можливість забезпечити наступність між професійною діяльністю практиків і навчальною підготовкою здобувачів вищої освіти, а також створить підґрунтя для визначення компонентів, критеріїв, показників і рівнів сформованості педагогічної рефлексії, що стане предметом подальшого аналізу у п. 2.2.

2.2. Компоненти, критерії, показники та рівні сформованості педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки

Проблема аналізу структури педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю досі не була виділена як самостійна науково-педагогічна проблема, що потребує спеціального теоретико-емпіричного дослідження. Тим часом, вона має велике теоретичне та практичне значення. У теоретичному аспекті вона є ключовою для вирішення комплексу взаємопов'язаних проблем, оскільки вивчення механізмів, структури і функцій рефлексії дає змогу чітко визначити генезу педагогічної рефлексії. У практичному аспекті знання структури і специфіки формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічних професій є необхідною основою для діагностичної та корекційно-розвивальної роботи, що сприяє конкретизації цілей і завдань, розробці засобів організації особистісного розвитку суб'єкта, вибору методів і прийомів роботи з ним у процесі іншомовної підготовки в ЗВО.

Одним із завдань фахової підготовки є формування особистості професіонала, його професійної мотивації, що ґрунтується на врахуванні психологічних закономірностей педагогічної рефлексії. У навчальній, а згодом і професійній діяльності здобувача вищої освіти рефлексія є одним із основних компонентів, при цьому професійна рефлексія виступає як необхідна складова професійної освіти.

Вважаємо, що у майбутніх фахівців соціономічного профілю необхідно формувати й розвивати саме педагогічну рефлексію, яка надалі, на етапі їхньої роботи в професії, дасть їм змогу програмувати і прогнозувати свої дії саме з урахуванням своїх можливостей і здібностей. Професійні досягнення та їхня оцінка визначатимуться, виходячи з власних витрат на них, на саморозвиток і самореалізацію.

На основі проведеного в п. 1.1 теоретичного аналізу базових понять дослідження, було виявлено компоненти, критерії та показники прояву педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі вивчення іноземної мови. З огляду на особливість рефлексії як механізму, що інтегрує операційно-предметний бік мислення та особистісні смисли суб'єкта, включені до процесів мислення, було обрано ті показники, що проявляються саме у процесі іншомовної підготовки.

У філософському енциклопедичному словнику «структура (лат. *structura* – будова, розміщення, порядок) – спосіб закономірного зв'язку між складовими предметів і явищ природи та суспільства, мислення та пізнання, сукупність істотних зв'язків між виділеними частинами цілого, що забезпечує його єдність; внутрішня будова чого-небудь. Структура виступає законом існування і функціонування системи, забезпечує збереження основних властивостей та функцій при різноманітних її змінюваннях» (Філософський енциклопедичний словник, 2002, с. 611).

У свою чергу, структура складається з компонентів, які визначають сутність педагогічної рефлексії. Виявлення та розробка компонентів педагогічної рефлексії сприяє найчіткішому відображенню процесу її

протікання та розумінню її механізму. При цьому компонент розуміється як складова частина чогось, складник (Мельничук, 1974).

Сьогодні накопичено значний теоретичний матеріал, що відображає різні підходи до структурування рефлексії/ педагогічної рефлексії. Однак у сучасній науково-дослідній практиці немає єдиної думки щодо цього питання. Вважаємо, що різні вчені висувають в якості компонентів і критеріїв далеко не одне й те саме і часом суттєво розходяться в судженнях з цього приводу. Так, наприклад, критеріями рефлексії можуть бути природність, цілісність, технологічність; глибина рефлексії, складність, істинність.

Наведемо деякі приклади виокремлення компонентів / критеріїв рефлексії, зокрема, структура мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики представлена чотирма компонентами: мотиваційним, когнітивним, емоційним і конативним (Цзінцзін, 2016а). Досліджуючи структуру особистісної рефлексії студентів технічного напрямку навчання, В. Фурман виокремила когнітивний, афективний і конативний/ поведінковий компоненти (Фурман, 2013). При цьому складовими особистої рефлексії дослідниця визначила такі: «усвідомленість тілесного (фізичного) «Я»; усвідомленість своїх почуттів і емоцій; усвідомленість інтелектуальних операцій «Я»; усвідомленість ціннісного (світоглядного, духовного) «Я» (Фурман, 2013, с. 3). У структурі педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей Н. Сенчина виділила особистісний, інтелектуальний, діяльнісний і міжособистісний компоненти з відповідними критеріями (мотиваційно-ціннісним, пізнавальним, операціональним і організаційним) (Сенчина, 2019, с. 2).

Доволі нестандартно визначили компоненти професійної рефлексії викладача вищої школи М. Роганова, С. Рашидова, М. Роганов: «рефлексивне середовище, рефлексивна компетентність, компетентність співтворчості, рефлексивно-інноваційний потенціал» (Роганова, Рашидова, & Роганов, 2023, с. 146). Досліджуючи педагогічну рефлексію у контексті способу моделювання особистісного самовизначення майбутнього бакалавра права,

до структури педагогічної рефлексії О. Куліда віднесла предметну свідомість, самосвідомість і самовиховання. Окрім цього, вчена наголошує, що «педагогічна рефлексія включає такі складові: рефлексія діяльності здобувачів вищої освіти, рефлексія власної професійної діяльності викладача, рефлексія педагогічної взаємодії, рефлексія студентами своєї діяльності» (Куліда, 2021, с. 72). Цікавою для нашого дослідження є структура професійної рефлексії майбутніх соціальних працівників, розроблена М. Васильєвою, яка складається з мотиваційного, теоретичного, практичного, оціночного й творчо-пошукового критеріїв (Васильєва, 2013).

Педагогічна рефлексія як психолого-педагогічна категорія має певну структуру, що дає можливість оцінити емоційний стан здобувачів вищої освіти соціономічного профілю, відновити логіку подій під час занять з англійської мови, зробити аналіз труднощів, які виникли у навчальній ситуації, а також зафіксувати отримані результати як індивідуально, так і в групі. Структура рефлексії передбачає проходження низки етапів, кожен з яких має свою мету і набір можливих питань, що допомагають ефективніше запустити рефлексивні процеси, які відображені в табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Структура та етапи рефлексивного аналізу навчальної діяльності здобувачів вищої освіти

№	Етапи	Ціль	Можливі запитання
1	«Емоції» емоційний стан учасників	Визначити емоційний стан учасників; зняти емоційну напругу	Що Ви відчуваєте під час заняття? Що Ви відчуваєте зараз?
2	«Факти»: відновлення логіки подій під час занять	Згадати, що було; закріпити матеріал для подальшого аналізу; визначити цілісність	Що робили? З чого починали? Що було потім?
3	«Причини»: аналіз причин тих або інших подій під час занять	Зафіксувати успіхи й труднощі; передбачити можливі ситуації в майбутньому	Які дії ведучого призвели до даної події? Що можна було б зробити?

Продовження таблиці 2.2

4	«Висновки»: фіксація найбільш важливих висновків за результатами заняття	Зберегти отриманий результат; перевірити, що засвоєно	Що було важливим? Що було складним? Який Ви з цього зробили висновок? Як Ви будете це використовувати? Що нового Ви взнали? Для чого це знадобиться?

Таким чином, бачимо, що поетапна структура рефлексії являє собою особливості емоційних проявів здобувачів вищої освіти на оціночні судження викладачів.

Взаємозв'язок компонентів і критеріїв означає, що для оцінки об'єкта чи системи необхідно використовувати кілька критеріїв, які відображають різні аспекти його функціонування чи характеристик. Ці критерії взаємопов'язані, оскільки зміна одного компонента може вплинути на інші і, отже, на підсумкову оцінку, виставлену за цими критеріями.

Компонентно-критеріальна структура педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю представлена на рис. 2.2. Зупинимось на характеристиці кожного з виділених компонентів, критеріїв та їх показників. Важливість виокремлення *мотиваційного компоненту* в структурі педагогічної рефлексії можна пояснити тим, що створення позитивних мотивів у здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки є вкрай важливим, оскільки багато в чому від цього залежатиме їхня успішність у майбутній професійній діяльності. Це твердження пов'язано із принципом свідомості та активності студентів. У цьому контексті, на переконання психологів (Васянович, 2012), свідомість виявляється у позитивному відношенні майбутніх фахівців соціономічних професій до вивчення іноземної мови, у зацікавленості нею, а активність – у наявності мети (відповідно до психологічної теорії діяльності мета формується за наявності мотиву).

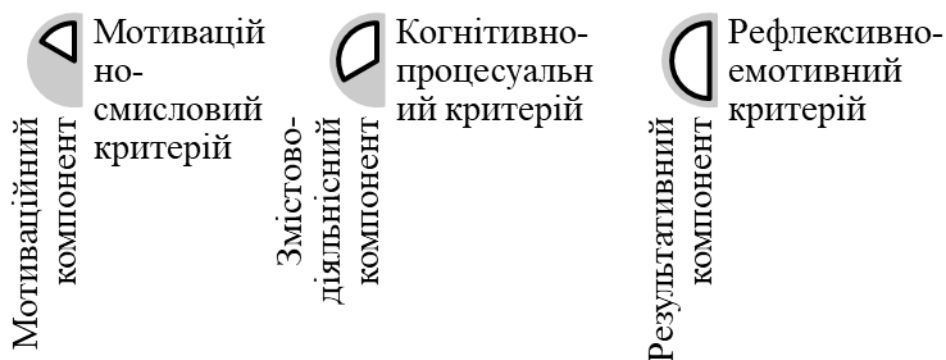


Рис. 2.2. Компонентно-критеріальна структура педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки

Загалом, мотивація є процесом формування зовнішніх стимулів і внутрішніх мотивів, що підтримує поведінкову активність людини на певному рівні. Досліджуючи мотиви, Є. Іллін наголошує, що мотив характеризує прагнення отримати блага, задовольнити потреби, які й будуть стимулом. Стимул, у свою чергу, може і не перерости в мотив у разі, якщо він вимагає від людини неможливих чи неприйнятних дій. Таким чином, стимул безпосередньо орієнтований на потребу, її задоволення, а мотив є головною сполучною ланкою, тою рушійною силою, яка, за певних умов, діє між потребою і стимулом. Між двома крайніми «полюсами» механізму мотивації – потребою і стимулом, перебуває ціла низка опосередковуючих ланок, що характеризує процес сприйняття (зокрема, рефлексії, оцінки) стимулу та формування неактуалізованого (латентного чи ще повністю усвідомленого) мотиву (Іллін, 2013).

Спираючись на напрацювання З. Кісіль, Д. Швець (Кісіль, & Швець, 2023), прийшли до усвідомлення того, що результатом дії мотиваційного механізму є зміна мотиваційних структур особистості у процесі адаптації подолання через рефлексію ситуаційних змін у пізнавальні мотиви, мотиви досягнення успіху та самореалізації.

Змістово-діяльнісний компонент педагогічної рефлексії забезпечує спрямованість на збагачення здобувачів вищої освіти соціономічного

профілю знаннями й інформацією про сутність педагогічної рефлексії, її важливість у навчальній і професійній діяльності. Набуті знання дають змогу майбутньому соціальному працівникові/ психологу творчо підходити до здійснення функціонального спектру діяльності та є необхідною умовою постановки й вирішення професійних завдань. Таким чином, означений компонент педагогічної рефлексії створює базу для розвитку рефлексивних умінь і навичок щодо здійснення професійної діяльності.

Зміст мотиваційного й змістово-діяльнісного компонентів визначає стратегію поведінки майбутніх фахівців соціальної сфери, орієнтованої на використання педагогічної рефлексії у майбутній професійній діяльності.

Найважливішим і необхідним компонентом у структурі педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки є *результативний компонент*, що характеризує пізнання й аналіз майбутніми фахівцями соціономічного профілю явищ свідомості та діяльності. Цей компонент, головним чином, пов'язаний із здібностями до співпереживання та емпатією. Визначальними для результативного компонента також є особливості емоційної сфери спілкування суб'єктів освітнього процесу та вплив на неї характеру самооцінки.

У сучасних дослідженнях (Іващенко, 2020; Байдарова, 2008; Маліцька, 2014; Мельничук, 2001; Шляхта, 2024) звертається увага на розвиток рефлексивних механізмів мислення особистості фахівців соціальної сфери як однієї з найважливіших умов усвідомлення, критичного аналізу й конструктивного вдосконалення власної професійної діяльності.

Важливими для нашого дослідження є висновки, зроблені В. Шляхтою щодо важливості рефлексії для надання якісної психологічної допомоги: «по-перше, соціальна рефлексія дозволяє психологам бути більш свідомими своїх власних уявлень, переконань та стереотипів. ... По-друге, соціальна рефлексія сприяє розвитку емпатії та співчуття у психолога, що впливає на розуміння своїх клієнтів, допомагає відчувати їхні емоції та бачення ситуації

з їхнього боку. По-третє, соціальна рефлексія сприяє розвитку культурної компетентності у психолога. ...Соціальна рефлексія допомагає психологам розробляти власну культурну чутливість та адаптувати свою роботу до конкретних потреб клієнтів» (Шляхта, 2024, с. 40). Вважаємо, що зроблені дослідницею висновки є актуальними і для соціальних працівників.

Слід враховувати той факт, що процес рефлексії індивідуальний. Активізація рефлексивної позиції пов'язана з орієнтацією фахівця соціономічного профілю на саморозвиток. Джерелом цього процесу виступають усвідомлювані суперечності у соціально-психологічній діяльності, саме тому в освітньому процесі необхідно створювати такі ситуації, які б актуалізували рефлексивну позицію, стимулювали процеси самоствердження, формуючи, таким чином, позитивне самоствердження.

Виділяючи структурні компоненти педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки, вважаємо, що вони взаємопов'язані між собою і зміна одного з них є умовою розвитку іншого, що загалом позитивно впливає на формування означеної інтегративної характеристики особистості.

Необхідною передумовою дослідження сформованості педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки є визначення емпіричних критеріїв її оцінювання. Відповідно до виокремлених компонентів (мотиваційного, змістово-діяльнісного, результативного), визначимо й схарактеризуємо критерії (мотиваційно-смысловий, когнітивно-процесуальний і рефлексивно-емотивний) та показники педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки. Для цього встановимо та конкретизуємо співвідношення понять «критерій» і «показник».

Так, критерій (від грец. criterion – засіб для судження) – ознака, на підставі якої проводиться оцінка, визначення або класифікація чого-небудь. У розумінні С. Гончаренка, «критерії» – це «показники, які поєднують у собі методи розрахунку, теоретичну модель розподілу і правила прийняття

рішення про правдоподібність нульової або однієї з альтернативних гіпотез» (Гончаренко, 1997, с. 181). Критерій виражає суттєві зміни об'єкта і являє собою знання межі, повноти прояву його сутності в конкретному вираженні. Це засіб, необхідний інструмент оцінки, але сам він оцінкою не являється.

Критерії повинні відповідати таким вимогам:

- 1) бути об'єктивними;
- 2) передбачати найсуттєвіші, основні моменти досліджуваного явища;
- 3) охоплювати типові сторони явища;
- 4) формулюватися ясно, чітко і зрозуміло;
- 5) вимірювати саме те, що перевіряє дослідник.

Всі критерії у структурі педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю тісно взаємопов'язані, і абсолютизація значення будь-якого з них є помилковою. Але визнаємо особливу роль *мотиваційно-смислового критерію*. Він значною мірою детермінує формування педагогічної рефлексії, продукуючи у суб'єкта прагнення відповідати вимогам майбутньої професійної діяльності.

Позитивна мотивація, на нашу думку, створює передумови для компенсації недостатнього розвитку інших критеріїв педагогічної рефлексії, доведення їх до достатнього рівня. З іншого боку, саме мотивація сприяє реалізації педагогічної рефлексії на практиці, визначаючи, як спосіб, так і напрям використання особистісного потенціалу. Наявність мотиваційної готовності до певного виду діяльності ще не говорить про наявність психологічної готовності, але їх існування одне без одного неможливе. Мотивація є однією з фундаментальних проблем, як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології. Її значущість пов'язана з аналізом джерел активності людини, спонукальних сил її діяльності, поведінки. Відповідь на питання, що спонукає людину до діяльності, який мотив, заради чого вона її здійснює, є основою її адекватної інтерпретації. У найзагальнішому плані мотив – це те, що визначає, стимулює, спонукає людину до вчинення будь-якої дії,

включеної в діяльність, що визначається цим мотивом (Кісіль, & Швець, 2023).

Розробкою проблем мотивації у вітчизняній психології займалися Л. Галушко (Галушко, 2015), З. Кісіль, Д. Швець (Кісіль, Швець, 2023), В. Климчук (Климчук, 2002), Л. Сердюк (Сердюк, 2012) та інші.

Мотивація – доволі загальне, широке поняття, під яким мають на увазі спрямованість активності. Як спрямована активність, мотивація передбачає певне співвідношення динамічної і змістовної сторін. Розглядаючи, таким чином мотивацію, можна говорити про те, що продуктивність діяльності, її процес і результат визначаються, по-перше, спрямованістю мотивів, їх змістом, а по-друге, ступенем активності мотивів відповідного змісту, що загалом створює мотивацію особистості. Мотивація, на думку психологів, є складним та багатовимірним утворенням між зовнішніми та внутрішніми факторами поведінки. Вона й визначає виникнення й напрям діяльності людини (Якименко, 2018).

Мотиваційно-смісловий критерій педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю орієнтований на створення позитивної мотиваційної сфери особистості, забезпечуючи особистісне включення студентів у процес формування педагогічної рефлексії. Мотиви «оцінюють» життєве значення об'єктивних обставин і дій суб'єкта, надають їм особистісний зміст. Згідно з теоріями потреб А. Маслоу (McLeod, 2025), Ф. Герцберга (Yusoff, Kian, & Idris, 2013) та ін., можна виділити чотири мотиви: 1) внутрішні спонукання; 2) зовнішні й внутрішні умови; 3) предмет діяльності; 4) причини вибору дій. У дослідженні зосереджуємо увагу на трьох блоках мотиваційно-сміслового критерію:

1) ситуативному (зовнішня мотивація – де, як вихідний і кінцевий пункти пояснення, виступають зовнішні умови та обставини діяльності, тобто можна говорити про стимули, що походять від сформованої ситуації, і, відповідно, про ситуаційну мотивацію);

2) інтегративному (змішана мотивація);

3) інструментальному (внутрішня мотивація – де, як вихідні та кінцеві пункти пояснення, виступають психологічні властивості суб'єкта поведінки, тобто джерелом спонукання виступає сам суб'єкт діяльності. У цьому випадку мотивацію визначають особистісні диспозиції, отже, йдеться про диспозиційну мотивацію).

Мотиваційно-сисловий критерій забезпечує позитивне відношення до вивчення іноземної мови, прагнення до постійної самоосвітньої діяльності у галузі іншомовної підготовки, усвідомлення особистої та соціальної значущості іншомовної комунікативної компетенції та важливості педагогічної рефлексії у цьому процесі.

Когнітивно-процесуальний критерій, заснований на комплексі рефлексивних умінь і навичок, характеризує реалізацію стратегії, що проявляється у використанні педагогічної рефлексії здобувачами вищої освіти соціономічного профілю у майбутній професійній діяльності.

Імпонує думка А. Лозенко: «знання, дії, прийоми та операції є обов'язковими структурними компонентами будь-якого уміння. А відрізняються вони саме змістом цих дій, прийомів та операцій, які відповідають умінню певного виду діяльності» (Лозенко, 2010, с. 54).

У розумінні М. Васильєвої, до рефлексивних знань можна віднести : «загальне розуміння понять «рефлексія», «професійна рефлексія» та «професійна рефлексія соціального працівника», знання підходів та концепцій дослідження проблеми рефлексії в межах філософської, психологічної та педагогічної наукової літератури, розуміння місця та функцій професійної рефлексії соціального працівника у професійній діяльності» (Васильєва, 2011, с. 10).

Аналізуючи особливості формування рефлексивних умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі дидактичної підготовки, А. Лозенко виокремила такі рефлексивні знання: «знання теоретичних основ поняття «педагогічна рефлексія», «рефлексія дидактичної діяльності», видів рефлексивних умінь та їх структури; наявність об'єкта, на який спрямовано

рефлексивні дії у процесі дидактичної діяльності: на себе, на власне мислення, на учня і його мислення, на комунікацію або кооперацію її учасників у різні часові проміжки; знання об'єкта рефлексії та способів діяльності з ним; чуттєвий та практичний досвід здійснення рефлексивних дій (прийомів, операцій) в типових (творчих) навчально-виробничих дидактичних ситуаціях» (Лозенко, 2010, с. 53).

До рефлексивних знань, у свою чергу, відносимо: сутність понять «рефлексія», «педагогічна рефлексія», «професійна рефлексія», механізми рефлексії, етапи рефлексії, функції рефлексії.

Глибоко й свідомо засвоєні знання про педагогічну рефлексію та особливості її розвитку у професійній діяльності фахівців соціономічного профілю складають не лише фонд теоретичних знань майбутніх соціальних працівників/ психологів, а й стають органічною частиною їхнього мислення, основою формування рефлексивних умінь і навичок. На думку О. Герасимової, «рефлексивні уміння – це вид діяльності, спрямований на самопізнання й усвідомлення того, як особу сприймають інші люди» (Герасимова, 2011, с. 8).

Погоджуємося із В. Філіпович у тому, що «рефлексивні вміння дозволяють його суб'єктам (педагогу і студенту) організовувати й фіксувати результат феноменів розвитку, саморозвитку, відстежувати чинники позитивної й негативної динаміки даного процесу» (Філіпович, 2016, с. 8).

Процесуальна складова когнітивно-процесуального критерію педагогічної рефлексії передбачає формування умінь і навичок користуватися рефлексивними знаннями, накопичення необхідних рефлексивних знань, умінь і навичок, які пройшли через призму переконань і були засвоєні лише на рівні дій шляхом вивчення іноземної мови.

Дослідники по-різному визначають комплекс рефлексивних умінь. Так А. Лозенко розподілила їх на такі групи: 1) особистісні рефлексивні уміння; 2) перспективні (прогностичні) рефлексивні уміння; 3) ситуативні рефлексивні уміння; 4) ретроспективні рефлексивні уміння; 5) інтелектуальні

рефлексивні уміння; 6) комунікативно-кооперативні рефлексивні уміння (Лозенко, 2010, с. 55–56).

До рефлексивних умінь відносимо такі, як-от:

- створювати модель «процесу вирішення проблемної ситуації»;
- проводити оцінку власних рефлексивних дій;
- керувати своєю поведінкою й контролювати її;
- адаптуватися до складних ситуацій, проявляючи гнучкість;
- фіксувати проблеми і труднощі;
- формувати образ очікуваного результату рефлексії;
- планувати різні форми рефлексивної активності;
- здійснювати контроль за проявом різноманітних емоційних станів;
- організовувати довільне управління внутрішньою активністю;
- проводити моніторинг рефлексивної активності;
- шукати альтернативні підходи, займати різні рефлексивні позиції;
- змінювати способи й спрямованість самоорганізації своєї діяльності відповідно до вимог ситуації.

Окрім цього, варто враховувати рефлексивні вміння, представлені у професійному стандарті «Фахівець із соціальної роботи» (Наказ Мінекономіки, 2020, с. 5), стандарті вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (Наказ МОН, 2019а, с. 7–8), які представлені в п. 2.1 дисертації.

Опанування переліченими вище рефлексивними вміннями сприяє глибшому засвоєнню знань про сутність педагогічної рефлексії та способи її розвитку, усвідомлення необхідності її формування для майбутньої професійної діяльності.

Виходячи з аналізу наукової літератури (Нечіпоренко, 2025; Фурман, 2013), у структурі педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічних професій ми виокремили *рефлексивно-емотивний критерій*.

Професійна рефлексивна позиція соціального працівника / психолога завжди ґрунтується на його суб'єктивній орієнтації у процесі соціально-психологічної діяльності (Желанова, 2017; Кокун, 2012), яка походить від первинної налаштованості особистості на відкритість до іншої людини, готовність до діалогу з нею. До того ж суб'єктна орієнтація педагогічної рефлексії фахівця соціальної сфери з необхідністю містить і стильовий компонент взаємодії з клієнтом, заснований на паритетних, демократичних засадах, що не допускають домінування і придушення одного партнера по діалогу іншим. Характер міжособистісної взаємодії, взаєморозуміння і згоди між суб'єктами спілкування залежать від стилю спілкування. Демократичний стиль спілкування корелює з педагогічною рефлексією, схильність до авторитаризму, навпаки, виключає розвиток рефлексії.

Рефлексія виступає не тільки у контексті саморозуміння, але й у контексті спільної діяльності людей, тобто з урахуванням соціально-психологічного аспекту рефлексивних процесів. У цьому сенсі рефлексія є пізнанням психіки інших людей, причин їхньої поведінки й результатів діяльності. В даному випадку розуміння педагогічної рефлексії наближене до сучасного поняття «емпатії», оскільки суб'єкт дізнається про себе, аналізуючи вчинки іншого, передбачаючи його думки та почуття, інтерпретуючи його дії, таким чином, немов «встає на місце співрозмовника».

У сучасній психологічній літературі емпатія розглядається як осягнення емоційних станів іншої людини у формі співпереживання (Журавльова, 2007). Ця якість є професійно значущою для фахівців соціономічного профілю, зокрема, соціальних працівників і психологів, оскільки, стаючи їх «другим зором», дає можливість глибше і тонше зрозуміти внутрішній світ клієнта, ефективніше будувати спілкування з ним. Вважаємо, що емпатія може збагачувати раціональність професійного мислення глибиною емоційного інсайту в розумінні іншої людини, якій потрібна допомога і підтримка.

Спираючись на дослідження П. Дорнтра (Dorntr, 1978), Ф. Рейтер (Reither, 1980), дійшли висновку, що емпатія і рефлексія тією чи іншою мірою взаємопов'язані і впливають один на одного, оскільки і рефлексія, і емпатія – це своєрідне сприйняття як самого себе, так і іншої людини. Тобто чужими очима людина вчиться шукати ту модель поведінки, яка влаштує співрозмовника, тоді як у емпатії людина починає розуміти інших, відчувати їх, завойовувати їхню прихильність розумінням і чуйною реакцією на їхні емоції.

Дефіцит емпатії й рефлексії у соціального працівника/ психолога призведе до нездатності зрозуміти та вирішити соціальну або психологічну проблему клієнта. Емпатія і рефлексія є механізмами спілкування, оскільки вони уможливають внутрішньопсихічну репрезентацію іншої людини, забезпечують можливість подальшого її розуміння, співпереживання й співчуття. Регулятивна функція емпатії забезпечує спрямованість особистості на співрозмовника, механізми зворотнього зв'язку, верифікує і коригує взаємодію з іншими людьми. Разом з тим, характер взаємозв'язку непродуктивних типів рефлексивного відношення й механізмів емпатії вказує на можливу проблему формування емпатії й рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічних професій.

Саморегуляція визначається як здатність системи приходити до рівноваги за рахунок власних ресурсів. В. Зарицька визначає саморегуляцію, як «управління людиною своїми емоціями, почуттями, переживаннями» (Зарицька, 2012, с. 14). Здатність здійснювати саморегуляцію на певному рівні залежить не лише від індивідуально-типових властивостей людини (темпераменту, характеру), а й від вироблених навичок застосування методів саморегуляції. За допомогою методик саморегуляції можна зняти симптоми емоційної напруги, проте причини, що її викликали, залишаються. Більше того, «стресова» інформація може бути витіснена і, накопичуючись протягом часу, призвести до негативних наслідків.

Важливими для нашого дослідження є висновки, зроблені В. Зарицькою щодо того, що «розвиваючи саморегуляцію емоцій особистість не тільки зберігає емоційний спокій, а й власне здоров'я» (Зарицька, 2012, с. 17). Вважаємо це необхідною здібністю для майбутніх соціальних працівників і психологів, оскільки характерним для цих професій є емоційне вигорання.

Кожний з виділених критеріїв розкривається за допомогою комплексу показників (табл. 2.3). «Показник», у нашому розумінні, є *конкретним проявом критерію, який фіксується у діяльності, поведінці, мовленні, результатах діяльності*. Відповідно, критерій задає підставу оцінки, а показник уточнює і деталізує його на конкретні характеристики, що можна описати, спостерігати або виміряти.

Таблиця 2.3

Компоненти, критерії з відповідними показниками сформованості педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю

Компоненти/ Критерії	Показники
Мотиваційний компонент	1) активний інтерес до формування педагогічної рефлексії;
Мотиваційно-смісловий критерій	2) усвідомлення значення й важливості педагогічної рефлексії для навчальної і професійної діяльності;
Змістово-діяльнісний компонент	3) наявність внутрішньої мотивації до вивчення іноземної мови
Когнітивно-процесуальний критерій	1) повнота, ґрунтовність і системність рефлексивних знань;
Результативний компонент	2) наявність комплексу рефлексивних умінь
Рефлексивно-емотивний критерій	1) наявність рефлексії;
	2) наявність емпатії;
	3) наявність емоційної саморегуляції

Критерії та показники є певним зразком, яким можна керуватися при визначенні рівнів педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти

соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки: високого (оптимального), середнього (допустимого), низького (критичного).

Високий (оптимальний) рівень педагогічної рефлексії характерний для здобувачів вищої освіти соціономічного профілю, який виявляє стійкий та активний інтерес до формування педагогічної рефлексії. Він чітко усвідомлює значення й важливість рефлексії для майбутньої професійної діяльності, має внутрішню позитивну мотивацію до навчання, зокрема до вивчення іноземної мови як інструменту професійного зростання. Майбутній соціальний працівник/ психолог самостійно шукає можливості для саморозвитку, ініціативний у рефлексивній діяльності. У студента рефлексивні знання повні, ґрунтовні, системні, він легко встановлює міжпредметні й професійні зв'язки; володіє комплексом рефлексивних умінь: аналізує власну діяльність і діяльність інших, визначає помилки, знаходить ефективні способи їх усунення. Здобувач вищої освіти соціономічного профілю активно застосовує знання й вміння в освітньому процесі і на практиці, проявляє самостійність та ініціативність. Рефлексія проявляється системно, студент усвідомлює власні дії, мотиви та їх наслідки; здатний до самокорекції, адекватно оцінює свої сильні та слабкі сторони. Емпатія стійко виражена, здобувач вищої освіти уважно відноситься до емоцій і переживань інших людей, вміє підтримати, зрозуміти навіть тих, хто йому не є близьким. Має сформовану емоційну саморегуляцію, вміє керувати власними емоціями, адекватно реагує на стресові ситуації, здатний швидко відновлювати емоційний баланс.

Середній (допустимий) рівень проявляється у здобувачів вищої освіти соціономічних професій з проявом епізодичного або ситуативного інтересу до формування педагогічної рефлексії. Усвідомлення значення рефлексії присутнє, але не завжди відображається у практичній діяльності. Мотивація до навчання й вивчення іноземної мови існує, однак вона переважно зовнішня (через вимоги викладача, оцінку або контроль). Самостійна активність у формуванні рефлексії проявляється нерегулярно. Рефлексивні

знання частково систематизовані, є прогалини, але основний зміст засвоєний. Майбутній соціальний працівник / психолог володіє окремими рефлексивними вміннями, проте застосовує їх непослідовно, часто за зразком або під керівництвом викладача. У практичній діяльності він здатний до аналізу, але висновки та пропозиції поверхневі й не завжди продуктивні. Наявна, але епізодична рефлексія, здобувач вищої освіти здатний час від часу аналізувати свої дії та робити висновки, однак не завжди їх враховує. Емпатія розвинена частково, є вибіркове співпереживання (залежить від особистих симпатій / антипатій чи ситуації). Емоційна саморегуляція часткова – у більшості повсякденних ситуацій вміє стримувати емоції, але у кризових – контроль знижується.

Низький рівень (критичний) педагогічної рефлексії проявляється у майбутніх фахівців соціальної сфери, у яких відсутній або дуже слабкий інтерес до формування педагогічної рефлексії. Вони не усвідомлюють значення рефлексії для майбутньої професійної діяльності. Мотивація до навчання й вивчення іноземної мови носить виключно зовнішній характер (наприклад, лише для отримання оцінки чи уникнення покарання). Вони практично не проявляють власної ініціативи для розвитку педагогічної рефлексії. Рефлексивні знання уривчасті, несистемні, поверхневі, бракує розуміння їхнього практичного значення. Рефлексивні вміння практично не сформовані; аналіз діяльності утруднений або формальний. У практичній діяльності студент не проявляє або майже не проявляє здатності до рефлексії, потребує постійної зовнішньої допомоги й підказок. Рефлексія відсутня або фрагментарна, студент рідко замислюється над власними діями та їх наслідками; не вміє робити самоаналіз. Емпатія слабо виражена, оскільки здобувач вищої освіти часто не помічає емоцій інших; він проявляє байдужість або не вміє підтримати. Емоційна саморегуляція не розвинена, студент легко піддається емоціям, зривається, не контролює власну поведінку у стресових ситуаціях.

На основі виокремлених рівнів педагогічної рефлексії проведемо діагностику їх сформованості у здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки за допомогою спеціально підбраного і розробленого інструментарію, про що детально буде описано у п. 5.1.

Висновки до розділу 2

Проведений теоретичний аналіз сучасних лінгвістичних, психолого-педагогічних і нормативно-правових джерел дав змогу з'ясувати, що формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю неможливе без урахування змін, які відбулися у лінгвістичній науці та освітньому просторі загалом. Встановлено, що у сучасній лінгвістиці спостерігається переорієнтація на антропоцентричну парадигму, у межах якої мова розглядається не лише як система знаків, а як засіб соціальної взаємодії, самопізнання й самовираження особистості. Зміна філософської перспективи аналізу мови зумовила розширення підходів до навчання іноземної мови, як інструменту міжособистісного діалогу, професійної взаємодії й розвитку рефлексивних умінь. Посилення психологічної складової у вивченні мовної комунікації сприяє формуванню таких якостей, як емпатія, саморефлексія та усвідомлення власної комунікативної поведінки, що безпосередньо пов'язано з розвитком педагогічної рефлексії.

Аналіз нормативно-правових документів – професійного стандарту «Фахівець із соціальної роботи», стандартів вищої освіти за спеціальностями 231 «Соціальна робота» та 053 «Психологія», а також Етичного кодексу спеціалістів із соціальної роботи України – засвідчив, що в них окреслено компетентності, які безпосередньо стосуються рефлексивного, комунікативного, аналітичного та етичного аспектів професійної діяльності. Це підтверджує, що педагогічна рефлексія є невід'ємним компонентом професійної компетентності здобувачів вищої освіти соціономічного

профілю і має бути інтегрована в освітній процес, зокрема у контекст іншомовної підготовки.

Результати проведеного анкетування серед 49 фахівців соціономічного профілю (22 соціальні працівники та 27 психологів) засвідчили, що педагогічна рефлексія є важливим, але недостатньо системно сформованим компонентом їхньої професійної діяльності. У більшості опитаних проявляється здатність до самоаналізу, оцінка результатів власної діяльності, визначення цілей і завдань професійної взаємодії, використання рефлексивних технік і вправ для самовдосконалення. Водночас приблизно у чверті респондентів був відсутній системний підхід до аналізу професійного досвіду, нерозуміння взаємозв'язку між рефлексією та професійною ефективністю, недостатнє використання методів самооцінки та самоаналізу. Отримані результати підтвердили, що педагогічна рефлексія у фахівців соціономічного профілю має фрагментарний і несистемний характер. Значна частина опитаних використовує окремі рефлексивні прийоми інтуїтивно, без усвідомлення їхньої структурної та функціональної ролі у професійній діяльності.

У результаті теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури та узагальнення результатів моніторингу проявів педагогічної рефлексії у фахівців соціономічного профілю було визначено структурні складові педагогічної рефлексії майбутніх соціальних працівників і психологів, представлені мотиваційним, змістово-діяльнісним і результативним компонентами, кожен із яких характеризується відповідними критеріями (мотиваційно-смісловим, когнітивно-процесуальним і рефлексивно-емотивним), показниками і рівнями (високим, середнім і низьким).

Зміст розділу відображений в таких публікаціях автора [138; 147; 148; 152; 157; 159; 169; 453; 454; 485].

РОЗДІЛ 3

СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1. Обґрунтування доцільності розробки системи формування педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки

Розширення міжнародних контактів у сфері соціально-економічної діяльності, розробка спільних соціальних проєктів, робота над міжнародними грантами, інтегрованих в економіку різних держав, поставили перед багатьма фахівцями соціономічних професій, зокрема, психологів, соціальних працівників, завдання вивчення іноземних мов як інструменту професійної діяльності, володіння яким у сучасних умовах є важливим показником рівня їхньої кваліфікації та водночас одним із суттєвих факторів професійної і соціальної кар'єри. Прагнення України увійти у світовий соціально-економічний простір надає цьому завданню об'єктивного характеру, що потребувало теоретичного переосмислення багатьох питань, які стосуються якості іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти соціономічного профілю.

Відповіддю педагогічної практики на зростання потреби у фахівцях соціономічного профілю, які володіють іноземною мовою, стало виникнення різних систем іншомовної підготовки. Необхідність такої підготовки обумовлена тим, що перекладачі з базовою мовною підготовкою не завжди виявляються ефективними у забезпеченні міжмовної комунікації під час роботи з вузькопрофесійними текстами – як усними, так і письмовими.

У положеннях міжнародних документів у галузі навчання іноземних мов (European Language Portfolio, 2014) зазначено, що рефлексія є засобом оптимізації самостійної роботи з англійської мови для професійних цілей і підвищення рівня навчальної автономії здобувачів вищої освіти.

Нині психолого-педагогічна наука перебуває у пошуку шляхів задоволення особистісно-значимих і професійних потреб фахівців соціономічних професій у сфері володіння іноземною мовою. Усвідомлення пов'язаної з цим необхідності оптимізувати професійно-орієнтовану іншомовну підготовку призвело до появи значної кількості досліджень, у тому числі дисертаційних (Береснєв, 2009; Жигунова, 2019; Павелків, 2020; Шмир, 2020).

На цей час у цій сфері фахової підготовки склалася ситуація, коли подальше зростання якості освіти гальмується нерозробленістю загальнодидактичних засад для іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти соціономічних професій, недостатністю наукових досліджень, пов'язаних із професійною мовною підготовкою фахівців з урахуванням соціально-психологічної та психологічної специфіки, педагогічних підстав у їх співвіднесеності зі специфікою сучасного соціокультурного та науково-технічного контексту, з новими цінностями й викликами суспільства та освіти. Одночасно з тим можна говорити, що в педагогічній науці є теоретичні передумови розробки системи формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки.

У сучасних умовах російсько-української війни іншомовна підготовка стає, по суті, основою для широкопрофільної підготовки у контексті безперервної освіти, що потребує нових підходів до розробки системи формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки. Дефіцит наукових знань про специфіку підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери означає неможливість реалізації ідеї нерозривного зв'язку особистісного й професійного розвитку у вигляді дидактичних рефлексивних технік і прийомів.

Вивчення психолого-педагогічних процесів, що лежать в основі інтеграції рефлексії в освітній процес, доводять необхідність і можливість

додати формування педагогічної рефлексії до структури цілей іншомовної підготовки для професійних цілей студентів соціономічних спеціальностей.

На жаль, існуюча практика навчання іноземної мови практично не враховує соціальне замовлення, яке є одним із чинників, що зумовлюють специфіку системи підготовки фахівців соціономічного профілю. Загальноприйнятою вважається думка, що зміст освіти є моделлю соціального замовлення (Малафіїк, 2015; Савченко, 1997). Зміни у змісті освіти пов'язані також із специфічними особливостями самих педагогічних систем. Обидва ці чинники безпосередньо впливають на зміст освіти.

Зміст іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти соціономічного профілю, передусім, передбачає розробку організаційно-методичного забезпечення, яке містить опис:

- 1) предметного аспекту змісту іншомовної підготовки (тобто того, чого вчити);
- 2) його операційного аспекту (систему методів роботи зі студентами);
- 3) форм реалізації методів, передбачених змістом підготовки;
- 4) послідовність реалізації освітніх компонентів;
- 5) критеріїв розвитку пізнавальної активності та ефективності іншомовної підготовки;
- 6) комплексу діагностичних засобів, спрямованих на оцінку розвивальних ефектів.

Ступінь ефективності реалізації системи іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти соціономічного профілю визначається досягненням запланованих результатів, які відповідають певним стандартам або концепціям. Так, зокрема, сутність Концепції розвитку викладання, вивчення та використання іноземних мов здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних працівників у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка «полягає в осмисленні принципів, ідей, норм та правил покращення іншомовної професійної підготовки випускників університету щодо розвитку їх інноваційного, інтелектуального

мислення і залучення до світової спільноти професіоналів нового покоління» (Концепція розвитку викладання, 2024, с. 3).

Одним із основних принципів навчання іноземної мови у Мовному портфоліо є принцип комунікативної спрямованості (European Language Portfolio, 2014). В освітньому процесі ЗВО на його основі реалізується потреба здобувачів вищої освіти у реальному спілкуванні іноземною мовою за рахунок зв'язку вивчення з реальним контекстом використання іноземної мови (професійним і особистісним), що дає змогу навчити студентів користуватися мовою як засобом комунікації у сфері професійної діяльності і повсякденному житті.

Крім цього, комунікативна спрямованість навчання виявляється у розвитку комунікативних умінь, що входять до складу ключових (загальних) компетенцій фахівця із вищою освітою – ЗК13. «Здатність до письмової та усної комунікації рідною мовою, знання іноземної мови» (Освітньо-професійна програма «Психологія», 2025, с. 8). Серед програмних результатів навчання в освітніх програмах підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи визначено «Вільно спілкуватися усно і письмово державною та іноземною мовами з професійних питань» (Освітньо-професійна програма «Соціальна робота», 2025, с. 10).

Загальні комунікативні вміння є необхідною характеристикою успішного здобувача вищої освіти, оскільки вміле та усвідомлене (компетентне) їх застосування у навчальній та пізнавальній діяльності забезпечує більш ефективне засвоєння іноземної мови. Йдеться про навчання у співпраці або кооперативне навчання (Aronson, & Patnoe, 1997; Borsch, 2010; Johnson, & Johnson, 1999; Weidner, 2006).

При кооперативному навчанні особливо продуктивно формуються комунікативні вміння, пов'язані із рефлексією, так звані вміння рефлексивної комунікації, а саме: вміти усвідомлювати власну роль у групі, розуміти наміри та дії партнера, змінювати свою роль залежно від поставленого завдання, брати на себе відповідальність за результати групової діяльності,

спільно вирішувати проблеми в атмосфері безконфліктного обміну думками тощо.

Відповідно до нових цілей навчання, сучасна аудиторія розуміється як місце, де і студенти, які вивчають іноземну мову, і викладачі є партнерами з комунікації. Партнерство в навчанні означає, що ролі у здобувачів вищої освіти й викладачів різні, але мета одна – заново відкрити мовні знання, сформувати іншомовні вміння, побудувати результат навчання спільними зусиллями. Це відкриття відбувається у комунікації, спільному конструюванні знань, розкритті значень слів, явищ. Викладач, як найдосвідченіший учасник освітнього процесу, заохочує здобувачів вищої освіти соціономічного профілю до творчого процесу – рефлексивного способу видобутку знань і формування на цій основі вмінь.

Виконуючи ролі менеджера процесом їхнього оволодіння та суб'єкта комунікації, педагог дає студентам інструкції для виконання завдань, допомагає сформулювати критерії успішності їх виконання у груповому обговоренні проблеми, вибудовує вербальну й невербальну систему зворотного зв'язку для контролю та оцінювання. Стаючи учасниками комунікації, один з одним та з викладачем, здобувачі вищої освіти успішніше опановують мовні знання або розвивають іншомовні вміння, стикаючись з новою інформацією. Промовляючи її своїми словами, вони поєднують нові знання з уже наявними.

Таким чином, іншомовна комунікація допомагає формувати рефлексивне мислення у таких його проявах, як аналіз, інтерпретація, переклад інформації з однієї форми на іншу. Практика засвідчує, що разом навчатися не лише легше та цікавіше, а й значно ефективніше. Причому ця ефективність стосується не тільки академічних успіхів студентів, а й їхнього інтелектуального та морального розвитку. Особлива увага приділяється груповим цілям і успішному результату, які можуть бути досягнуті лише в результаті самостійної роботи кожного члена групи (команди) у постійній

взаємодії з іншими її членами при роботі над темою / проблемою / питанням, що підлягають вивченню.

Методологічне обґрунтування спільного розвитку рефлексії й комунікативних умінь пов'язано з теорією поетапного формування розумових дій, автором якої є П. Гальперін, представник Харківської психологічної школи. С. Максименко наголошує, що «теорія поетапного формування розумових дій багато в чому пов'язана з ідеями алгоритмізації, операціонального членування і послідовного виконання дій, що в контексті ідей програмованого навчання означає досягнення імовірності правильної відповіді, близької до одиниці. Інакше кажучи, передбачається, що поетапне формування розумових дій може забезпечити безпомилкове навчання» (Максименко, 2018, с. 13–14).

Означена теорія, на нашу думку, дуже підходить саме до формування педагогічної рефлексії у процесі оволодіння іноземною мовою. У ній представлено одне з положень діяльнісної теорії – концептуальна ідея принципової спільності внутрішньої і зовнішньої діяльності людини. Відповідно до цієї ідеї, розумовий розвиток, як і засвоєння знань, умінь і навичок відбувається шляхом інтеріоризації, тобто поетапним переходом «матеріальної» (зовнішньої) діяльності у внутрішній розумовий план. Унаслідок такого переходу зовнішні дії перетворюються на розумові, тобто інтеріоризуються. При цьому вони зазнають узагальнення, вербалізуються, скорочуються, стають готовими до перенесення в площину іншої діяльності.

Переконані, якщо додати до цієї концепції етап «дії», він дасть змогу застосувати сформоване вміння для практичних цілей. Відповідно до взаємозалежності рефлексії й комунікації, будь-яка ідея стає особистісно значущою та допомагає отримати нові знання або сформувати вміння, якщо здобувач вищої освіти продемонструє своє розуміння нової інформації, застосує нове вміння у спілкуванні з партнером.

Таким чином, педагогічна рефлексія формується у взаємозв'язку з іншомовною комунікативною компетенцією в єдиному комплексі

професійно-орієнтованої іншомовної компетенції майбутніх фахівців соціономічного профілю. Взаємопов'язане формування педагогічної рефлексії і комунікативних умінь особистості засобами англійської мови сприяє розвитку вміння спільно з партнерами подивитися на ситуацію з боку та успішно знайти рішення практичного завдання у рефлексивному діалозі чи полілозі.

Вміння бачити себе очима одногрупників, а то й поставити себе на місце іншого, допомагають студенту правильно вибудовувати стосунки в групі у процесі іншомовної підготовки, у майбутньому допоможуть конструктивно діяти у професійному та міжкультурному середовищі. З погляду методики викладання, поетапність дій викладача полягає у поступовій передачі студентові функції управління формуванням педагогічної рефлексії і пізнавальним процесом загалом. Для викладача цей процес починається з інтерпретації своїх дій і дій студентів із подальшим створенням методичної підтримки здобувачів вищої освіти. Поступово методична підтримка набуває прихованої форми, потім викладач відмовляється від неї зовсім.

Формуючи педагогічну рефлексію здобувачів вищої освіти соціономічного профілю, викладач залишається порадиником, організатором освітнього процесу. Студент при цьому, беручи на себе функції управління, поступово стає вмілим та активним суб'єктом освітнього процесу, відповідальним за результати свого навчання. Послідовність навчання при формуванні рефлексивних умінь складається з таких етапів: оволодіння знаннями про те, як можна навчитися робити дію; розвиток здатності до застосування знань, умінь і навичок на практиці; реалізація самостійної діяльності.

Слід зазначити, що режим іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю у формі практичних занять створює сприятливі можливості для спільного розвитку рефлексивних і комунікативних умінь і навичок. На відміну від переважання монологічної лекції на заняттях з

англійської мови відбувається відпрацювання практико орієнтованих знань, умінь і навичок.

На наше глибоке переконання, педагогічна рефлексія позитивно впливає на розвиток іншомовної комунікативної компетенції за рахунок того, що створюються умови для обміну думками, вирішення навчальних завдань у процесі спілкування іноземною мовою, сприяють підвищенню відповідальності одного студента за результати дій групи при виконанні завдання та поступової передачі відповідальності за результати навчання.

На основі узагальнення існуючих розробок у галузі теорії та методики професійної освіти (Мельничук, 2011; Савельчук, 2019; Сінельнікова, 2006; Сухоставська, 2014; Таран, 2022 та ін.) виникає необхідність системної організації підготовки здобувачів вищої освіти соціономічного профілю з метою формування у них педагогічної рефлексії у сучасних умовах війни з урахуванням тенденцій становлення й розвитку сфери їхньої майбутньої професійної діяльності, задоволення реальних і перспективних потреб ринку праці, реалізації вимог до якості надання психологічних і соціальних послуг.

Можна зробити припущення щодо доцільності вивчення механізму реалізації соціального замовлення на підготовку фахівців соціальної сфери відповідної кваліфікації через сутнісні характеристики проєктування системи професійної підготовки з позицій її цілісності та відкритості. Варто наголосити, що, починаючи з 2023 року Уряд збільшив держзамовлення на 3500 місць. За словами Д. Шмигала «українська освіта повинна реагувати на виклики, які постають через повномасштабну війну. Зокрема, йдеться про потребу у фахівцях певних спеціальностей» (Уряд збільшив держзамовлення на 3500 місць, 2023). Серед названих спеціальностей «Соціальна робота» і «Психологія». При цьому механізм реалізації соціального замовлення сприймається як організаційна структура системи управління процесами взаємодії попиту та пропозиції на ринку праці.

Сутність проєктування системи полягає у виявленні стійких зв'язків, що опосередковують цілісність освітнього процесу та його спрямованість на

перспективні потреби ринку. Рівень узгодженості елементів системи забезпечується визначенням умов і засобів їх взаємодії з позицій стійкості та несуперечності, що характеризує механізм реалізації соціального замовлення. Даний підхід дає можливість виявляти та враховувати стратегічні напрями розвитку освіти, як з позицій перспективних потреб ринку праці, так і сучасних досягнень предметних галузей знань, що дає змогу говорити про присутність синергетичного ефекту у процесі позиціонування освітньої структури.

Підтримуємо Н. Батечко в тому, що «у розв'язанні багаточисельних проблем реформування та модернізації сфери освіти України варто послуговуватись методологічним орієнтирами, на ґрунті яких сфера освіти розглядається як складна, відкрита, нелінійна система, в якій постійно відбувається обмін інформацією, яка підвладна різноманітним впливам соціуму та в якій стани спокою та нерівноважності постійно змінюють один одного та уможливають її розвиток. Використання синергетики як методології освітології дозволяє осмислити спільні для різних галузей знань загальні процеси, розпізнати в них нові ідеї та сфокусувати їх на перспективних напрямках розвитку сфери освіти» (Батечко, 2017, с. 10–11).

Під педагогічною системою розумітимемо соціально обумовлену цілісність взаємодії на основі співпраці між собою, навколишнім середовищем та його духовними і матеріальними цінностями учасників освітнього процесу, спрямовану на формування й розвиток особистості.

Педагогічні системи створюються і функціонують для досягнення певних цілей. Цільові характеристики системи виступають як суттєві ознаки. Будучи активними в реалізації цілей, педагогічні системи визначаються як цілеспрямовані, сфокусовані на результаті. Відмінною ознакою цілеспрямованих систем є їхня поліфункціональність, тобто здатність видозмінювати цілі та виконувати різні дії для досягнення результатів. У цьому проявляється також їхня відносна незалежність від зовнішнього середовища. З позиції відкритості, динамічності й цілеспрямованості

педагогічні системи слід відносити до числа тих, що розвиваються. У процесі суспільного, соціального й науково-технічного прогресу вони вдосконалюються, розвиваючись у структурному, функціональному та історичному аспектах. Зміни, що відбуваються унаслідок управління системами, мають не стихійний, а впорядкований характер.

Дослідження проблеми проєктування системи формування педагогічної рефлексії у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю спрямоване на вирішення екстроспективних та інтроспективних завдань, що обумовлено розвитком системи професійної освіти за рахунок внутрішніх протиріч, спричинених закономірностями розвитку системи загалом та окремих її елементів, а також під впливом зовнішніх чинників. У процесі проєктування освітньої системи розробляється структурна модель організації фахової підготовки, що забезпечує її спрямованість на перспективні потреби ринку праці, визначаючи умови її функціонування й розвитку в майбутньому.

З цих позицій, як основа проєктування системи іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти соціономічного профілю в роботі розглядається методологія розвитку освітньої системи, що передбачає дослідження розвитку як окремих її підсистем (освітні стандарти, структура підготовки, зміст, етапи підготовки, форми, методи, прийоми, засоби навчання, освітнє середовище тощо), так і оптимізацію системи в цілому.

Відповідно до теоретичних положень, що визначають методологію проєктування системи фахової підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери, методична складова системи будується як відкрита динамічна структура, здатна до саморозвитку, що забезпечується реалізацією вимог суб'єктно-діяльнісного, особистісно-діяльнісного, рефлексивно-діяльнісного, системного, комунікативного, компетентнісного та інших підходів. Синергетичний ефект досягається за рахунок здатності забезпечити її гнучкість, орієнтованість на реалізацію сучасних освітніх парадигм і досягнень психолого-педагогічної науки.

Властивості відкритості, гнучкості й мобільності системи формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки забезпечуються:

- структурою і змістом підготовки, у конструкті якої передбачено можливість зміни складу й контенту освітніх компонентів;
- постійною модернізацією форм, методів, технологій і засобів навчання;
- специфікою організації та змісту самостійної роботи студентів;
- відкритістю професійно орієнтованого освітнього середовища, що забезпечує формування позитивної мотивації й розвиток пізнавальної активності здобувачів вищої освіти соціономічного профілю.

Взаємозв'язок елементів системи проявляється й у послідовній їхній зміні у відповідь на трансформацію окремих складових.

У контексті дослідження система формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічних професій у процесі іншомовної підготовки розкривається через методологічні засади організації іншомовної підготовки, методичне та технологічне забезпечення. Впровадження спроектованої системи в умовах ЗВО має бути орієнтованою на дотримання положень, зведених у дослідженні до рангу методологічних принципів (загальнопедагогічних і специфічних), які будуть детально представлені надалі (п. 3.2).

Методичні засади відбору та конструювання змісту іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю визначаються з урахуванням тенденцій формування єдиного інформаційного простору, структури потреб соціальної сфери та відображають логіку оволодіння соціономічними спеціальностями.

Зміст навчання, структура занять і взаємовідносини суб'єктів освітнього процесу створюють для здобувачів вищої освіти соціономічного профілю можливість взяти на себе відповідальність за процес конструювання знань, умінь і навичок. Через спеціальні завдання і прийоми формуються компоненти педагогічної рефлексії. Освітній процес іншомовної підготовки з

метою формування педагогічної рефлексії буде більш ефективним, у разі його організації відповідно до схеми, представленої на рис. 3.1.



Рис. 3.1. Поетапна схема формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки

Як бачимо на схемі, етапи пізнавального процесу утворюють цикл, в який і студенти, і викладач входять зі своїми пізнавальними потребами, досвідом рефлексивної діяльності та індивідуальним стилем пізнання. Цей цикл є витком спіралі, який моделює поступальний рух до формування педагогічної рефлексії.

На початкових заняттях доцільно приділяти увагу мотивації студентів до вивчення іноземної мови та розвитку педагогічної рефлексії, зокрема шляхом виявлення індивідуальних освітніх потреб кожного здобувача освіти.

Такий підхід сприяє усвідомленню студентами власних цілей іншомовної підготовки та активізації їхньої навчальної діяльності.

Інформаційний етап передбачає ознайомлення студентів із базовими поняттями, зокрема «рефлексія», «педагогічна рефлексія», «рефлексивні вміння», «критичне мислення». Важливим складником цього етапу є експліцитне інформування про можливості використання рефлексивних умінь для оптимізації процесу вивчення англійської мови з професійною метою. Окрім цього, доцільним є залучення студентів до осмислення та проблематизації власного попереднього досвіду вивчення іноземної мови, а також до самооцінювання наявного рівня рефлексивних знань і вмінь.

З метою розвитку педагогічної рефлексії доцільно залучати майбутніх фахівців соціономічного профілю до постановки власних цілей у процесі вивчення іноземної мови. Уміння цілепокладання може розвиватися шляхом організації діяльності студентів із визначення цілей і завдань кожного навчального заняття. Такий підхід забезпечує реалізацію методики поетапного формування компонентів педагогічної рефлексії. Відповідно до цієї методики перехід студентів від виконання одного завдання до іншого має бути спрямований на поступове просування від усвідомлення того, яке саме рефлексивне чи іншомовне вміння формується та якою є його значущість для здобувача вищої освіти, до тренування у застосуванні відповідних знань і вмінь, а надалі – до набуття досвіду самостійної діяльності. При цьому значна частина завдань на етапі формування й розвитку вмінь може виконуватися у парному або груповому форматі. Це сприятиме тому, що педагогічна рефлексія та рефлексивні вміння формуватимуться одночасно з іншомовними комунікативними вміннями й підтримуватимуть їх розвиток завдяки обміну досвідом навчальної та рефлексивної діяльності.

Доцільним у процесі іншомовної підготовки є включення рефлексивного компонента до завдань, спрямованих на розвиток мовних знань і мовленнєвих умінь. Такий підхід сприяє підвищенню навчальної ефективності завдань, оскільки орієнтує студентів на самостійне

конструювання знань, їх осмислення та перенесення у нові навчальні ситуації. Зокрема, традиційні лексичні вправи можуть бути модифіковані шляхом ускладнення їхньої структури та доповнення рефлексивними елементами. Наприклад, вправа типу «Odd one out» може передбачати не лише вибір слова, що не відповідає заданому ряду, але й подальше виключення ще одного елемента із запропонованого переліку з обов'язковим обґрунтуванням власного вибору. Реалізація такого підходу забезпечує розвиток умінь аналізу, інтерпретації та самостійного визначення критеріїв категоризації, що, у свою чергу, активізує рефлексивну діяльність студентів і сприяє індивідуалізації навчального процесу.

У процесі виконання письмових завдань доцільно поєднувати тренування граматичних конструкцій із розвитком умінь критичного мислення. Зокрема, студентам може пропонуватися прогнозування можливих наслідків застосування створених ними інструкцій у разі некоректного використання модальних дієслів. Такий підхід сприяє усвідомленню функціонального значення мовних засобів і активізує аналітичну діяльність здобувачів освіти.

Важливим елементом організації навчальної діяльності є використання допоміжних рефлексивних прийомів, зокрема створення пам'яток, алгоритмів, схем, які орієнтують майбутніх фахівців соціономічного профілю на послідовність виконання розумових операцій під час розв'язання навчальних завдань. Це забезпечує цілеспрямований розвиток педагогічної рефлексії, зокрема таких її складників, як уміння планувати, організовувати та контролювати як процес, так і результати власної навчальної діяльності.

Значущим етапом формування педагогічної рефлексії є організація діяльності, спрямованої на перенесення сформованих рефлексивних умінь та їх комбінування у процесі виконання навчальних завдань, що моделюють розв'язання реальних особистісних і професійних ситуацій. У цьому контексті доцільним є використання завдань, пов'язаних із опрацюванням

інформації з Інтернет-джерел, розв'язанням кейсів, а також виконанням проєктних робіт.

Особливе значення має етап підсумкової рефлексії, який доцільно передбачати на кожному занятті з метою усвідомлення студентами власного ставлення до навчального процесу та оцінювання рівня досягнення поставлених цілей. У межах цього етапу варто організовувати аналіз вибору й використання студентами навчальних прийомів, набутих мовних знань і сформованих умінь, а також обґрунтування можливостей їх застосування у навчальній і майбутній професійній діяльності.

Застосування методики поетапного формування педагогічної рефлексії сприяє активізації когнітивних та афективних механізмів особистості здобувачів освіти, орієнтує їх на свідоме використання рефлексивних умінь, забезпечує актуалізацію індивідуального досвіду поєднання рефлексії та іншомовних знань у процесі навчання і розв'язання практично значущих завдань. Окрім цього, такий підхід стимулює пізнавальний інтерес до вивчення іноземної мови та підвищує ефективність виконання навчальних завдань у контексті майбутньої професійної діяльності фахівців соціономічного профілю.

Складність організації навчального матеріалу з метою підвищення ефективності освітнього процесу полягає, поряд із методологічним обґрунтуванням, у необхідності визначення оптимального співвідношення між завданнями, спрямованими на розвиток педагогічної рефлексії, та завданнями, орієнтованими на формування професійно спрямованої іншомовної комунікативної компетентності. У зв'язку з цим організацію навчального матеріалу ОК «Іноземна мова (англійська)» в цілому та окремого заняття зокрема доцільно здійснювати з урахуванням таких положень.

По-перше, у процесі планування кожного заняття доцільно визначати як одну з провідних цілей формування конкретного рефлексивного вміння як складника педагогічної рефлексії.

По-друге, важливим є створення сприятливого освітнього середовища для розвитку рефлексивної комунікації, у межах якого структура заняття орієнтує студента на вихід у рефлексивну позицію, а позитивний емоційний фон стимулює його активність і сприяє формуванню впевненості в оволодінні необхідними вміннями й навичками. Такий підхід забезпечує становлення освітнього простору як середовища комунікації, співпраці та саморозвитку здобувачів вищої освіти соціономічного профілю і викладачів, зокрема завдяки системному використанню різних форм зворотного зв'язку та підтриманню позитивної навчальної мотивації.

По-третє, підбір навчальних засобів і типів завдань доцільно здійснювати з урахуванням їхнього потенціалу щодо одночасного розвитку педагогічної рефлексії та іншомовної комунікативної компетентності. У цьому контексті ефективними є два взаємодоповнювальні підходи: інтеграція рефлексивного компонента у завдання комунікативного характеру та організація виконання традиційних лексичних і граматичних вправ у парному й груповому форматах.

Важливим елементом структури заняття є залучення студентів до процесу цілепокладання на його початковому етапі. Зокрема, після ознайомлення з темою заняття доцільно пропонувати здобувачам освіти самостійно формулювати цілі, обговорювати їх у групі та, за потреби, уточнювати під керівництвом викладача. Такий підхід забезпечує розвиток рефлексивного вміння цілепокладання у процесі навчальної взаємодії та сприяє усвідомленому включенню студентів у освітню діяльність.

На етапі оволодіння знаннями про способи здійснення навчальної діяльності доцільно використовувати інструктивні матеріали, зокрема таблиці-пам'ятки типу STUDY HELP, що містять узагальнені мовні моделі, формули та приклади, дібрані з професійно орієнтованих текстів. Такий підхід забезпечує систематизацію та повторення граматичних структур, які є найбільш уживаними у фаховій комунікації, а також сприяє розвитку умінь критичного мислення, зокрема перетворення інформації у зручні для

використання форми. Застосування візуалізованих або структурованих текстових форматів подання матеріалу, характерних для професійної документації, підвищує ефективність засвоєння граматики та водночас надає процесу навчання рефлексивної спрямованості. Організація виконання таких завдань у парному форматі додатково сприяє розвитку іншомовних комунікативних умінь.

Подальший етап, пов'язаний із формуванням здатності до застосування знань і вмінь, доцільно реалізовувати у процесі рефлексивної комунікації. Зокрема, ефективним є залучення студентів до взаємонавчання, коли один із учасників пояснює іншому правила використання певного граматичного явища, беручи на себе відповідальність за спільний результат діяльності. На цьому етапі доцільним є введення рефлексивного компонента до інструкцій навчальних завдань. Наприклад: «Заповніть пропуски словами з тематичного вокабуляра. Згрупуйте використані слова за самостійно визначеним принципом. Порівняйте отримані результати з партнером та обґрунтуйте власний вибір».

Такі лексичні завдання виконують не лише пряме призначення розширення загальнонаукового словника і спеціальних термінів. За допомогою таких завдань можна тренувати навчальні вміння – запам'ятовувати слова, організовувати словник, опановувати знання про словотвори, тренувати мовну здогадку про значення слів за формальними ознаками й контекстом.

Виконання лексичних і граматичних завдань у парах може одночасно тренувати іншомовні комунікативні й рефлексивні вміння взаємонавчання та взаємокорекції у разі виникнення труднощів. Поступово студенти звикають вживати мовні структури усвідомлено, а їхні вміння автономії і самоконтролю зміцнюються. Серед прикладів форм роботи з розвитку комунікативної рефлексії – завдання проблемного характеру, наприклад, обґрунтування студентом своєї думки щодо вибору того чи іншого терміну чи застосування граматичного правила при взаємоперевірці.

На етапі реалізації самостійної діяльності можна запропонувати комунікативні завдання міжкультурного характеру. Вони навчають здобувачів вищої освіти соціономічного профілю усвідомлювати і мотиви своїх вчинків, і вчинків потенційних партнерів/ клієнтів з інших країн, тим самим формуючи рефлексивні вміння оцінки й порівняння. А формулюючи ці мотиви вербально та обговорюючи їх у парі й у групі, студенти розвивають комунікативні вміння висловлювання власної думки, згоди чи незгоди з думкою одногрупників у реальних ситуаціях міжкультурного спілкування.

Не менш продуктивні на даному етапі завдання на рефлексивну оцінку, які дають змогу оцінити прогрес у вивченні конкретного матеріалу з погляду отриманих знань і сформованих умінь. Здобувачі вищої освіти самостійно або в парах перевіряють знання вокабуляра на певні теми й оцінюють цінність вивченої інформації, запропонованої проблеми. Особливу роль на кожному занятті відіграє етап рефлексії досягнення мети й оцінки ступеня досягнення цілей, поставлених на початку заняття. Доцільно організовувати кожне заняття з урахуванням ідей і цілей, сформульованих студентами на початковому етапі цілепокладання. Такий підхід сприяє підвищенню рівня усвідомленості навчальної діяльності та активному залученню здобувачів освіти до освітнього процесу. Водночас важливим є систематичне здійснення аналізу вибору й використання студентами навчальних прийомів, набутих мовних знань і сформованих умінь, а також обґрунтування можливостей їх застосування як у навчальних ситуаціях, так і в умовах майбутньої професійної діяльності.

Запропонована система формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки поєднує універсальні механізми розвитку рефлексивної діяльності з компонентами, специфічними для іншомовної підготовки. Особливе місце в її структурі посідають тренінгові форми роботи, які забезпечують інтеграцію рефлексивного та комунікативного компонентів навчання.

Особливості іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери зумовлюють доцільність включення до її технологічного забезпечення комплексу тренінгів, зокрема кінотренінгу, тренінгу формування та розвитку комунікативних умінь і навичок, тренінгу саморегуляції та рефлексивного тренінгу, кожен із яких має власну специфіку та виконує важливу функцію у підготовці фахівців соціономічного профілю. Зазначені тренінги виступають інтегративними складниками системи іншомовної підготовки, оскільки перебувають у взаємозв'язку та взаємодоповнюють один одного, забезпечуючи цілісність процесу формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю.

Кінотренінг розроблено на основі психотерапевтичного методу «кінотерапія». Зарубіжні дослідники активно впроваджують цей вид тренінгу при вивченні іноземної мови (Dumtrache, 2014; Pettry, 2014; Woode, 2008). «Кінотренінг розглядають як творчий процес самопізнання, що створює можливість переходу індивіда до свідомої корекції своїх дій. Цей метод допомагає людині краще розуміти себе і оточуючих, вчить керувати своїм життям» (Власенко, & Фокіна, 2019, с. 102). Кінотерпію і кінотренінг вживають як синонімічні поняття, що, на нашу думку, є не зовсім коректним. Переконавшись, що кінотренінг є складовою кінотерапії як форми психотерапії. Для ефективного проведення кінотренінгу необхідно дотримуватися такої поетапності (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Етапи кінотренінгу (за І. Власенко, В. Фокіною)

Етапи	Змістовна характеристика
1 етап (підготовчий)	Відбувається вибір фільму й складається програма проведення заняття. Важлива думка тренера, який заздалегідь передивляється фільм.
2 етап (перегляд фільму)	Необхідно організувати обговорення теми фільму, провести самодіагностику, «заякорити» студентів на темі й техніці перегляду фільму разом із переглядом. Важливо, щоб учасники кінотренінгу спостерігали за власними відчуттями, реакціями й емоціями, які викликає фільм.

Продовження таблиці 3.1

3 етап (обговорення)	Учасники кінотренінгу висловлюються про те, що запам'яталось, вразило, здивувало, що викликало сильні емоційні переживання.

Повністю підтримуємо І. Власенко, В. Фокіну в тому, що «кінотренінг спрямований на вироблення механізмів критичного мислення, вміння аналізувати й дотримуватися правил ведення дискусії. Його застосування сприяє усвідомленню можливостей самореалізації суб'єкта, навчанню через спостереження, засвоєнню певних моделей, зокрема комунікативної взаємодії» (Власенко, Фокіна, 2019, с. 106).

У межах кінотренінгу доцільно використовувати перегляд художніх фільмів, у яких мовлення героїв характеризується нормативністю та комунікативною доцільністю. Органічне поєднання вербального компонента з відеорядом створює умови для цілісного розуміння змісту навіть за часткової незнайомості лексичного матеріалу. Це забезпечує формування у студентів загального уявлення про комунікативну ситуацію та сприяє зниженню мовленнєвого бар'єра.

Загальне розуміння змісту фільму підвищує впевненість здобувачів освіти у власних іншомовних можливостях і створює передумови для активного залучення до обговорення, навіть за умов неповного розуміння окремих мовних одиниць. Такий підхід стимулює готовність майбутніх фахівців соціономічного профілю до участі у груповій дискусії, сприяє розвитку комунікативної активності, а також опануванню нових способів самовираження й професійно значущої самоідентифікації.

Особливий комплекс ефектів у процесі кінотренінгу пов'язаний із специфічною роллю викладача. Його завдання полягає в тому, щоб організовувати й підтримувати дискусію після перегляду фільму, спонукаючи учасників до активного вираження своїх почуттів, оцінок і думок з приводу побаченого. При цьому смисловий зміст висловлювання не

коментується: будь-яке розуміння приймається та обговорюється, вітається прагнення його висловити.

Для виправлення помилок, що можуть виникати у студентів під час формулювання власних думок і вражень від перегляду фільму, доцільно застосовувати техніки зворотного зв'язку та активного слухання. У процесі дискусії ефективним є використання перефразування мовою оригіналу, перекладу з наступним перефразуванням мовою перекладу, підбору еквівалентів та інших комунікативних прийомів.

Кінотренінг демонструє високий навчальний потенціал, оскільки сприяє розвитку точності та швидкості мовного відтворення, зниженню кількості помилок і підвищенню впевненості здобувачів освіти у власних комунікативних можливостях. Для реалізації подібних завдань рекомендується використовувати художні фільми з виразним мовленням героїв, наприклад *«Зелена миля»* та *«Шосте відчуття»*, що дає можливість поєднувати мовну практику з аналізом комунікативних і психологічних аспектів ситуації.

Тренінг формування й розвитку комунікативних умінь і навичок (Додаток В) містить психологічні вправи, що сприяють розвитку навичок ефективного прийому та передачі інформації, виявленню типових помилок і тренуванню їх усунення. Основна увага комунікативних вправ зосереджена не на конкретній мові, а на формуванні універсальних комунікативних умінь і навичок.

У процесі виконання професійних функцій здобувачем соціономічного профілю діяльність комунікатора керується принципом ситуативної поведінки, що передбачає повну адаптацію до конкретних умов. Здатність комфортно діяти у різних ситуаціях вимагає гнучкості, емоційної стабільності та навичок саморегуляції. Розвинені уміння саморегуляції забезпечують швидке перемикавання між видами діяльності та довільне регулювання психофізіологічного стану, що є необхідною умовою підтримки високого рівня когнітивної та комунікативної готовності.

Підтримці формування цих умінь сприяє також *тренінг саморегуляції* (Додаток Г). Комплекс зазначених тренінгів інтегрується у процес вивчення навчальних дисциплін, зокрема ОК «Конфліктологія» та «Тренінгові технології», забезпечуючи розвиток педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю.

3.2. Методологічні підходи та принципи системи формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки

Демократичні перетворення у суспільстві на перше місце ставлять індивідуальність, самостійність, освіченість, неординарність та ініціативу особистості фахівців соціономічних професій з новим типом мислення, достатнім рівнем теоретичної підготовки та практичних умінь і навичок, здатних до саморозвитку, що вміють працювати з людьми і готові надавати допомогу й підтримку. Все це актуалізує соціальну потребу в новій освітній парадигмі професійної освіти, домінуючим фактором якої виступає особистісний потенціал фахівця соціономічного профілю.

Методологія, як інструмент пізнання і перетворення навколишньої дійсності, визначає основні напрями дослідження, забезпечує його об'єктивність та ефективність. У науково-довідкових джерелах методологія представлена як: «Методологія (*метод і ...логія*): 1. Вчення про методи пізнання й перетворення світу. 2. Сукупність прийомів дослідження, що їх застосовують у будь-якій науці відповідно до специфіки об'єкту її пізнання» (Лук'янюк, 2001, с. 25).

М. Слюсаренко прийшла до висновку, що «поняття «методологія» доцільно трактувати у двох сенсах: як система методів і як вчення про методи у практичній та теоретичній діяльності. Методологія практичної діяльності пов'язана з новаціями суспільного розвитку і застосовується для впровадження технологій, проектів, систем. Методологія науки відкриває,

систематизує та оцінює методи здобуття нового знання. Наукове знання ґрунтується на філософській, загальнонауковій, міждисциплінарній та спеціальній методології» (Слюсаренко, 2021, с. 92).

Колектив вітчизняних авторів переконані, що «методологію розглядають як систему наукових принципів, або як учення про наукові методи пізнання, на основі яких ґрунтується дослідження та здійснюється підбір сукупності пізнавальних методів, прийомів та засобів дослідження» (Методологія наукових досліджень, 2023, с. 33).

Отже, в загальному розумінні методологія являє собою вчення про принципи побудови, основні закономірності розвитку, форми й методи наукового пізнання. При цьому важливо враховувати те, що саме вибір методології дослідження зумовлює об'єктивність і достовірність отриманих знань. Складаючи основу дослідження, методологія визначає способи вивчення і перетворення дійсності, шляхи досягнення поставленої мети (методи), реалізація яких передбачає застосування певних процедур, прийомів (методики).

Інструментом реалізації методологічних засад наукового аналізу педагогічних явищ і процесів є методологічний підхід. Послуговуємося думками І. Антошиної про те, що «підхід слугує своєрідним засобом залучення до методологічного інструментарію наукових і світоглядно-філософських ідей, які надають нам можливість розкрити всю багатогранність досліджуваного об'єкта» (Антошина, 2024, с. 6).

У сучасній психолого-педагогічній науці поняття «методологічного підходу» розглядається вченими по-різному. Так, у розумінні Н. Мельник, методологічний підхід – це «сукупність методів, засобів, принципів та процедур наукового дослідження, що застосовуються в процесі наукового пізнання визначеної проблеми, за допомогою яких дослідник обґрунтовує досліджуване ним явище» (Мельник, 2020, с. 123).

На глибоке переконання О. Дубницької, «методологічний підхід – це стратегічний напрям, який визначає всі компоненти системи навчання: його

цілі, завдання, зміст, шляхи і способи їх досягнення» (Дубницька, 2018, с. 207). По-іншому трактують термін «методологічний підхід» Ю. Мендрух, Е. Остапенко, О. Ходакевич, В. Тинний: «як сукупність ідей, які визначають наукову позицію дослідника, принципів, які є основою стратегії дослідницької діяльності, а також способів, процедур і прийомів, які забезпечують реалізацію обраної стратегії у практичній діяльності» (Мендрух, & Остапенко та ін., 2023, с. 94).

Аналіз поняття «методологічний підхід» у взаємозв'язку з родовим поняттям «методологія» підводить до доцільності виділення рівнів його тлумачення, що обумовлено його багатоаспектністю й доволі широким методологічним змістом.

Спираючись на наукові напрацювання вчених (Важинський, & Щербак, 2016; Вітченко, & Вітченко, 2020; Гончарук, 2014), приходимо до висновку, що доцільніше було б розглядати поняття «методологічного підходу» з позицій рівнів методології, що дає змогу виділити три рівні в його трактуванні:

- 1) філософсько-прескриптивний – сукупність ідей, що визначають загальну наукову світоглядну позицію вченого при здійсненні дослідження (філософський рівень методології);
- 2) концептуально-дескриптивний – комплекс принципів, що складають основу стратегії дослідницької діяльності (загальнонауковий і конкретно-науковий рівні методології);
- 3) процесуально-праксеологічний – сукупність способів, прийомів, процедур, що забезпечують реалізацію обраної стратегії діяльності (рівень методики і техніки дослідження).

Таке розуміння «методологічного підходу» дає можливість визначити дане поняття, як *сукупність ідей, що визначають загальну наукову світоглядну позицію вченого, принципів, що складають основу стратегії дослідницької діяльності, а також способів, прийомів, процедур, що забезпечують реалізацію обраної стратегії у практичній діяльності.*

Конкретно-наукова методологія системи формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки базується на використанні комплексу методологічних підходів: суб'єктно-діяльнісного, особистісно-діяльнісного, рефлексивно-діяльнісного, системного, комунікативного й компетентнісного (рис. 3.2). Вони є основними в розробленій системі формування педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки. Розглянемо їх детальніше.



Рис. 3.2. Методологічні підходи до формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки

Вибір суб'єктно-діяльнісного підходу пояснюємо тим, що найважливішою з усіх якостей людини є бути суб'єктом, тобто творцем своєї історії, вершителем свого життєвого шляху, ініціювати і здійснювати практичну діяльність, спілкування, поведінку, пізнання та інші види специфічно людської активності (творчої, моральної, професійної) і досягати необхідних результатів.

Феноменологія суб'єктно-діяльнісного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій розглядається в різних контекстах. Так, особливостям самовдосконалення присвячені дослідження вітчизняних науковців (С. Грищенко (Грищенко, 2019); В. Лісового (Лісовий, 2021) та ін.). Самоактуалізація особистості

представлена дослідженнями В. Гомонюк (Гомонюк, 2013), М. Ткалич (Ткалич, 2006) та ін. Здійснено дослідження феномену самоприйняття, самооцінки, Я-концепції майбутніх фахівців соціономічного профілю (І. Андрійчук (Андрійчук, 2002), О. Олійник (Олійник, 2018) та ін.).

Разом із тим процес формування особистості здобувача вищої освіти соціономічного профілю (вчителя, психолога, соціального працівника, соціального педагога тощо) аналізується в основному з позицій діяльнісного, особистісно-діяльнісного, особистісно-орієнтованого, індивідуально-творчого підходів, що привносить у методологію педагогіки термінологічну неясність, «розмитість» понятійного апарату, ототожнення сутності різних категорій.

Принципово новим явищем освітньої практики сьогодні стає іншомовна підготовка здобувачів вищої освіти соціономічного профілю. Унікальність мови як соціокультурного феномену, універсальність засобів осмислення світу і людини за допомогою мови свідчать про значні можливості та освітній потенціал лінгвістичної діяльності студентів – майбутніх фахівців соціальної сфери. Проблема розвитку суб'єктності досліджується нами на матеріалі вивчення іноземної мови здобувачами вищої освіти. Це пов'язано, як з низкою теоретичних положень, що обґрунтовують доцільність дослідження активності студентів на початку професійного становлення, так і з тією практичною значимістю, яку останнім часом набувають питання формування і розвитку особистості.

Аналіз системи іншомовної підготовки показує, що на сучасному етапі її розвитку найменш вивченою і найбільш складною є сфера, що перебуває на стику трьох фундаментально розроблених площин: сучасної лінгвістичної (мовної освіти); фахової освіти, заснованої на формуванні особистості; методики застосування технологій, спрямованих на саморозвиток і самонавчання. Проблема вивчення розвитку здобувача вищої освіти як суб'єкта іншомовної підготовки на основі зміни можливості його

самовизначення і самореалізації у ситуаціях університетського навчання є однією з актуальних у психолого-педагогічній науці.

Суб'єктна проблематика займає сьогодні одне з центральних місць у теоретико-прикладних дослідженнях наук про людину і стає пріоритетним напрямом у вивченні психолого-педагогічних механізмів особистісно-професійного розвитку фахівців соціономічного профілю. У психолого-педагогічних дослідженнях особистості (Бартків, & Дурманенко, 2014; Зязюн, 2009; Серьожникова, 2010) широко представлені загальнопсихологічні основи вивчення суб'єктно-творчої позиції людини стосовно завдань розвитку свого потенціалу.

Цікавий погляд на людину, як суб'єкта, представлено в філософських концепціях (Філософія, 2004). Це найвищий рівень буття взагалі, що активно взаємодіє з природним і соціальним світом і практично перетворює його. Істотною характеристикою суб'єкта є його «якісна визначеність» або «специфічна якість». Найважливіша функція суб'єкта – інтеграція. По-перше, суб'єкт інтегрує своє внутрішнє, забезпечуючи тим самим цілісність, взаємозв'язок різних психічних властивостей, станів. По-друге, він здійснює співвіднесення і узгодження зовнішнього і внутрішнього, тобто активно організовує взаємодію зі світом.

На думку Т. Гурлевої, «суб'єктність – це здатність бути суб'єктом, ініціювати та реалізовувати різні види діяльності» (Гурлева, 2020, с. 43). Вважаємо суб'єктність – складною інтегративною характеристикою особистості, що відображає її активно-вибіркове, ініціативно-відповідальне перетворення ставлення до самої себе, до діяльності, до людей, до світу і життя в цілому. Слід зазначити, що суб'єктність пронизує всі сфери існування людини, проявляючись, як в індивідному, особистісному, індивідуальному, так і в універсальному способі її буття. Справжня активність проявляється тільки в самодіяльності, тобто діяльності певної якості – усвідомленої, вільної, емоційно привабливої для особистості, породженої внутрішніми, сутнісними потребами й інтересами людини.

В якості системоутворюючих понять суб'єктно-діяльнісного підходу виступають такі якості особистості здобувача вищої освіти, як суб'єктність, суб'єктивність, самостійність, пізнавальна активність, саморозвиток, самоактуалізація. Парадигма полягає у використанні суб'єктно-діяльнісного підходу в процесі самостійної роботи, самоосвіти, самонавчання, саморозвитку; формуванні творчої особистості, розкритті креативних здібностей здобувачів вищої освіти соціономічного профілю тощо. У даному контексті суб'єктно-діяльнісний підхід – це спосіб пізнання та організації діяльності, спрямованої на формування особистості студента як самоорганізованого суб'єкта, здатного самостійно здійснювати свою навчальну діяльність і усвідомлено керувати нею, брати на себе відповідальність за результати своїх дій і вчинків.

Суб'єктно-діяльнісний підхід у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери є способом пізнання та організації діяльності, спрямованої на формування особистості здобувача вищої освіти як самоорганізованого суб'єкта, здатного самостійно здійснювати свою навчальну діяльність і усвідомлено керувати нею, брати на себе відповідальність за результати своїх дій і вчинків. Суб'єктно-діяльнісний підхід реалізується через активність, творчість, креативність, новітні інноваційні технології, через процес самоосвіти.

Повністю підтримуємо Р. Торчевського в тому, що «суб'єктно-діяльнісний підхід реалізується шляхом послідовної індивідуалізації всього педагогічного процесу, врахування особистісної специфіки учня, його персоналізації, врахування індивідуальних особливостей особистості педагога. Для цього необхідно боротися з уніфікацією, знеособлюванням програм і форм навчання, надавати навчальний матеріал, різнорівневий за складністю засвоєння» (Торчевський, 2013, с. 160).

Іншомовна підготовка здобувачів вищої освіти являє собою процес активізації раніше отриманого певного комплексу знань, умінь і навичок та його підтримання. У результаті реалізації суб'єктно-діяльнісного підходу в

освітньому процесі формується, реалізується і діє система володіння іноземною мовою як засобом спілкування в широкому сенсі цього слова, а сам процес вивчення іноземної мови, контакт з іншою мовою та культурою сприяє формуванню саморозвиваючої та самоорганізованої особистості – суб'єкта навчальної діяльності.

Аналіз сутності суб'єктно-діяльнісного підходу дав змогу зробити висновок про те, що його основними механізмами є самооцінка, рефлексія, саморозвиток, саморегуляція, самоврядування. Психологічні процеси самопізнання і саморозуміння не тільки дають людині можливість звернутися до своїх витоків, відповісти на питання про те, яка вона є і що з нею відбувається.

В рамках суб'єктно-діяльнісного підходу здійснюється формування особистості майбутнього фахівця соціальної сфери – професіонала, який характеризується такими ознаками:

1) інтелектуально-когнітивними властивостями: компетентністю, професіоналізмом, загальною культурою, ерудицією, володінням інноваційними технологіями;

2) здатністю не тільки засвоювати світ предметів та ідей, а й створювати їх, перетворювати на нові;

3) усвідомленням і прийняттям завдань, установок діяльності на всіх етапах її здійснення, здатністю і прагненням особистості в необхідних випадках самотійно їх визначати;

4) здатністю самотійно вносити корективи у свою діяльність, внутрішньою незалежністю від «зовнішнього світу», незалежністю не в сенсі його ігнорування, а в стійкості поглядів, переконань, смислів, їх корекції;

5) здатністю до морального вибору в складних життєвих ситуаціях, прагненням визначатися, обґрунтовувати вибір;

6) здатністю до рефлексії, потребі в ній як умови усвідомленого регулювання своєї поведінки, діяльності відповідно до бажань і прийнятих цілей;

- 7) активною позицією особистості, прагненням і здатністю ініціативно, критично та інноваційно рефлексувати результати діяльності та відносин;
- 8) спрямованістю на саморозвиток;
- 9) творчим потенціалом, унікальністю, неповторністю, комунікабельністю, вмінням контактувати з людьми, які належать до різних вікових категорій, соціальних спільнот, тактовністю;
- 10) морально-ціннісними властивостями: гуманністю, справедливістю, рефлексивністю, милосердям;
- 11) вольовими характеристиками: працездатністю, наполегливістю, самовладанням.

Особливо важливою характеристикою для здобувачів вищої освіти соціономічного профілю вважаємо прагнення до самоосвіти, самовиховання й саморозвитку. Названі характеристики окреслюють поле педагогіки суб'єктності, яка багато в чому обумовлює самовизначення фахівця в усіх ситуаціях його особистісного розвитку та професійного зростання (Галян, 2017). Найважливішими характеристиками суб'єкта, на нашу думку, виступають здатність до мобілізації своїх сил і поєднання своєї діяльності з діяльністю інших.

Слід при цьому підкреслити, що здобувач вищої освіти як суб'єкт іншомовної підготовки, співвідносить і узгоджує зовнішні (об'єктивні умови, технології, засоби навчання) і внутрішні (свої можливості, цінності, інтереси) чинники, тобто активно організовує взаємодію зі світом у процесі означеної підготовки. Таким чином, акцент зміщується на розвиток студента як суб'єкта навчальної діяльності в цілому, який активно взаємодіє з соціальним і професійним світом і перетворює його.

Суб'єктно-діяльнісний підхід у процесі іншомовної підготовки функціонує за рахунок мовних (випереджального відображення, осмислення, оперативної і постійної пам'яті) і смислоутворювальних механізмів. Вихідним механізмом мовлення є приведення в дію мотивації, тобто реалізації першої фази діяльності. Рефлексія, як механізм, приводить у рух

цілепокладання, аналіз значущості мотивів для досягнення цілей, вибір актуальної мети.

Важливим доповненням до суб'єктно-діяльнісного підходу вважаємо *особистісно-діяльнісний підхід*, що виступає в єдності його особистісного та діяльнісного компонентів. Даний підхід у своєму особистісному компоненті передбачає, що в центрі навчання знаходиться сам здобувач вищої освіти, його мотиви, цілі, неповторний психологічний склад, тобто студент як особистість. Визначаючи діяльнісний компонент в особистісно-діяльнісному підході до навчання, необхідно відзначити, що обидва компоненти (особистісний і діяльнісний) нерозривно пов'язані один з одним в силу того, що особистість виступає суб'єктом діяльності, яка, у свою чергу, поряд з дією інших факторів, наприклад, спілкуванням, визначає її особистісний розвиток. Діяльнісний компонент визначає процес професійної іншомовної підготовки як поетапне навчання, в якому відбувається перейняття індивідом соціально-психологічного досвіду.

Особистісно-діяльнісний підхід представлений науковими розвідками В. Балакіревої (Балакірева, 2017), І. Княжевої (Княжева, 2015), І. Корольової (Корольова, 2017), О. Мартинюк, С. Пахачук (Мартинюк, & Пахачук, 2015) та інших. Означений підхід дає можливість створити умови для самореалізації особистості студента, виявити та розвинути його творчі можливості, власні погляди, своєрідну технологію діяльності. Враховуючи означений підхід, зазначимо, що особистість і діяльність перебувають у тісному й нерозривному взаємозв'язку. У той же час вони мають відносну самостійність по відношенню один до одного.

З позиції нашого дослідження, завдання, питання, зауваження, адресовані студентам в умовах особистісно-діяльнісного підходу, стимулюють їх інтелектуальну активність, підтримують і направляють навчальну діяльність без зайвого фіксування помилок, прогалин, невдалих дій. Особистісно-діяльнісний підхід, передбачаючи організацію самого процесу іншомовної підготовки як організацію навчальної діяльності

студентів, означає переорієнтацію цього процесу на постановку і вирішення ними самими конкретних навчальних завдань (пізнавальних, дослідницьких, перетворювальних, проєктивних тощо). При врахуванні організації суб'єкт-суб'єктної навчальної взаємодії педагогом та індивідуальної освітньої траєкторії здобувача вищої освіти соціономічного профілю передбачається свобода вибору студентом свого індивідуального маршруту навчання. Формується активність самого здобувача вищої освіти, його готовність до вирішення проблемних завдань за рахунок рівно-партнерських, довірчих відносин з викладачем.

Варто підкреслити, що особистісно-діяльнісний підхід акцентує увагу процесу формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки на становлення студента як активного суб'єкта, який реалізує в освітньому процесі свій спосіб життєдіяльності та свою особистісну сутність. Важливо, щоб в освітньому процесі для майбутніх фахівців соціальної сфери були створені умови для самостійного визначення та усвідомлення мотивів, цілей, вибору засобів своєї діяльності, рефлексії результатів, а також здійснювалося переведення навчальних і професійних проблем до життєво важливих проблем студента. Необхідно, щоб стосунки викладачів зі здобувачами вищої освіти вибудовувалися на основі відкритості, ширості, довіри й діалогу.

Вважаємо, що становлення студента, як професіонала, відбуватиметься ефективно лише в тому випадку, якщо він опанує професійну діяльність у ЗВО у процесі навчання. Пізнавальна діяльність студента має бути адекватною професійній діяльності, тобто має відтворювати у собі риси тієї професійної діяльності, до якої здійснюється його підготовка в ЗВО. Інформація про рефлексування на початку приміряється до професійної діяльності, засвоюється у її контексті, тобто орієнтує на ситуації майбутньої професійної реальності. Метою діяльності здобувача вищої освіти стає не оволодіння системою інформації про педагогічну рефлексію та тим самим основами рефлексування, а формування здібностей до педагогічної рефлексії

у професійній діяльності. Формуючи цю якість, ми формуємо їхні внутрішні установки, переконання, потреби у здійсненні рефлексивної діяльності, що є основою мотивації професійної діяльності.

Відомо, що рефлексія народжується тоді, коли виникає проблема (Caetano, 2017). Крім того, згідно з особистісно-діяльнісним підходом *формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю розглядається як мотивована діяльність, що має мету, спрямована на певний об'єкт, реалізується за допомогою конкретних методів, з використанням певних засобів і призводить до певних результатів.*

Провідними формами активності в освітньому процесі ЗВО є мова (слухання, говоріння, писання), предметна дія і вчинок, які зумовлюють особистісну залученість студента до освітньої діяльності. Виділені форми спираються на творче, продуктивне мислення, поведінку, спілкування й реалізуються в активних методах навчання: імітаційне або імітаційно-рольове моделювання (відтворення в умовах навчання процесів, що відбуваються в реальності), аналіз конкретних ситуацій, імітаційне розігрування ролей, ігрове проєктування, дидактичні ігри тощо.

Погоджуємося із А. Харченко у тому, що рух діяльності в освітньому процесі ЗВО здійснюється як система переходів від навчальної діяльності академічного типу (лекційне, семінарське, практичне заняття) через форми квазіпрофесійної діяльності (ділова гра) до навчально-професійної діяльності (науково-дослідна діяльність, практика), а від неї – до реальної професійної діяльності (Харченко, 2016).

У ЗВО реалізація особистісно-діялісного підходу потребує рефлексивного типу управління освітнім процесом. Викладач одночасно ставить педагогічні цілі та прагне того, щоб вони були внутрішньо прийняті й усвідомлені здобувачами вищої освіти. Він не тільки розробляє способи досягнення цих цілей, але й створює умови їхнього освоєння; не просто оцінює результати діяльності, але й розвиває у студентів здібності до самоаналізу й самооцінки.

Особливий інтерес для нашого дослідження представляє *рефлексивно-діяльнісний* підхід, представлений у наукових доробках Т. Дятленко (Дятленко, 2020), І. Романової (Романова, 2015). У процесі іноземної підготовки першочергову роль відводять саме діяльнісному підходу поряд із іншими методологічними підходами: компетентнісним, комунікативним, системним, синергетичним, аксіологічним, акмеологічним, культурологічним, суб'єктним і особистісно зорієнтованим (Шмир, 2020).

Рефлексія у даному контексті розуміється не просто як знання чи розуміння суб'єктом самого себе, але й з'ясування того, наскільки і як інші знають та розуміють рефлексуючого, його особистісні особливості, емоційні реакції, когнітивні уявлення. Тому дослідники (Фурман, 2005) пропонують технологію організації колективної миследіяльності, завданням якої є відтворення навчальної / професійної діяльності, її аналіз, виявлення труднощів, пошук причин та шляхів її вдосконалення. Організоване спілкування дає змогу актуалізувати вміння слухати, сприймати й розуміти один одного. У процесі колективної розумової діяльності формується чітке уявлення про саму педагогічну рефлексію як специфічний вид діяльності та її завдання.

Корисність рефлексивно-діялісного підходу Т. Дятленко вбачає у тому, що його реалізація «пробуджує у студентів активність, розвиває навички самоконтролю, сприяє пошуку шляхів самовдосконалення як особистісного, так і професійного, що загалом формує здатність усвідомлювати, які стоять перед ним задачі, аналізувати свої досягнення і недоопрацювання, моделювати траєкторію власного професійного розвитку і становлення» (Дятленко, 2020, с. 73).

Рефлексивно-діялісний підхід сприяє формуванню педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки. Окрім цього, означений підхід спрямовує студентів до професійного самовдосконалення, стимулює підвищення професійного рівня, сприяє включенню в рефлексію власного досвіду, активізує творчий

пошук і містить такі потенційні можливості: 1) освітній, що передбачає широкі можливості для навчання студентів суб'єктивно новим формам, методам, прийомам професійної діяльності, 2) ціннісно-мотиваційний, пов'язаний із високим ступенем затребуваності нового професійного досвіду в ситуаціях навчальної, квазіпрофесійної та професійної діяльності, 3) праксеологічний, що визначає наявність різнопланового життєвого простору для випробування, освоєння й розвитку самостійної професійної діяльності, 4) комунікативний, викликаний розширенням професійних контактів здобувачів вищої освіти з педагогами, студентами-старшокурсниками, професіоналами (ринком праці), представниками громадськості, органів влади та управління різних рівнів.

Формування педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки може бути спонтанним або осмисленим. *Рефлексивно-діяльнісний підхід* розглядаємо як *методологічний підхід, що дає змогу формувати педагогічну рефлексію майбутніх фахівців соціономічного профілю усвідомлено*. Рефлексивно-діяльнісний підхід є інструментом осмислення студентом свого професійного рівня та визначення перспективних напрямів професійного розвитку. Таким чином у здобувачів вищої освіти розвиваються здібності до усвідомленого формування смисложиттєвих орієнтацій, проявляється стійка готовність до самореалізації (професійної та особистісної).

Окрім цього, рефлексивно-діяльнісний підхід спирається на ідею про те, що діяльність є основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. Важко організувати рефлексію досвіду і прогнозувати майбутнє без активної участі в цьому процесі самого суб'єкта діяльності. Рефлексивне знання здатне поєднати знання як таке і його застосування на практиці, оскільки воно отримується з аналізу досвіду як практичних, так і розумових дій. У зв'язку з цим розвиток рефлексивного мислення нерозривно пов'язаний із реалізацією рефлексивно-діяльнісного підходу до формування

педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічних професій у процесі іншомовної підготовки.

Відзначимо також, що у професійній освіті рефлексивні вміння дають змогу її суб'єктам організувати і фіксувати результат, стан розвитку, саморозвитку, а також причини позитивної або негативної динаміки процесу професійного розвитку особистості. Людина з активною рефлексивною позицією постійно контролює й усвідомлює професійну діяльність на всіх її етапах. При свідомій регуляції діяльності вона аналізує способи досягнення мети, а також саму себе з боку, реалізує свої можливості щодо подолання перешкод на шляху до досягнення мети.

Відповідно студент починає активний усвідомлений пошук шляхів зміни, коригування своєї діяльності, спрямований на оптимізацію і максимально ефективну реалізацію своєї мети. На основі рефлексії, оцінюючи себе, свої можливості, обираючи з декількох альтернатив, здобувач вищої освіти вчиться вибудовувати свою діяльність (навчальну й професійну) як процес. Таке бачення реалізується через проєктування індивідуального освітнього маршруту, спрямованого на реалізацію й розвиток його особистісного потенціалу.

Рефлексивні вміння дають можливість самостійно формувати цілі й результати подальшої роботи, коригувати свій освітній шлях, а це, у свою чергу, сприяє формуванню готовності студентів до професійного самовдосконалення. У зв'язку з цим ми вважаємо за необхідне розглядати *рефлексивно-діяльнісний підхід* як такий, що *сприяє досягненню у професійній освіті її основних цілей*, і виділяємо принцип акмеологічного супроводу в реалізації потенціалу професійного самовдосконалення студентів, завдання якого полягає у розкритті й створенні можливостей для самореалізації.

Підвищення якості освіти можливе лише на основі використання системних методологій. На наш погляд, конструювання освітнього процесу з метою формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки має вивчатися у

структурній єдності всіх компонентів. Орієнтація на включення різних аспектів аналізу освітнього процесу студентів задає *системний підхід*, основні положення якого орієнтовані на інтегративні процеси, синтез цілого.

Для створення моделі означеної системи нами був використаний *системний підхід*, який дає змогу виділити та забезпечити повноту структурних елементів, необхідних для досягнення поставленої мети, вивчити їхній взаємозв'язок і взаємозалежність.

Розглянемо деякі категорії, пов'язані з системним підходом. Термін «система» завжди співвідноситься з чимось цілим, що складається з окремих частин. Відповідно, система – це безліч взаємопов'язаних елементів, кожен з яких прямо або опосередковано пов'язаний з іншим елементом. Елемент – це неподільний компонент системи при будь-якому способі розчленування. При цьому елементи можуть представляти собою системи, тобто бути підсистемами. Тому при аналізі системи доволі важко розбити цілісну систему на кінцеве число елементів.

Спираючись на визначення, представлені в довідкових джерелах (Великий тлумачний словник сучасної української мови з дод. і допов., 2005; Гончаренко, 1997; Словник-довідник з професійної педагогіки, 2006), зробимо узагальнення. Під системою розуміють сукупність елементів певного роду, взаємопов'язаних і взаємодіючих між собою, що утворюють певну цілісність. Найважливішою загальною ознакою всіх систем є їхній інтегративний характер. Інтегративність є результатом взаємодії компонентів, що входять до системи, які залежать від рівня її цілісності.

Поняття «системного підходу» в дослідженні педагогічних явищ наведено в низці довідкових педагогічних джерел (Словник-довідник з професійної педагогіки, 2006; Словник педагогічних термінів, 2008; Яцик, & Степанюк, 2022). Нам імponує трактування «системного підходу», представлене у словнику С. Гончаренко «системний підхід – напрям у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем.

С. п. в педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину» (Гончаренко, 1997, с. 305).

Ю. Шабанова вважає системний підхід найскладнішим, пояснюючи це тим, що «це підхід, при якому будь-яка система (об'єкт) розглядається як сукупність взаємозв'язаних елементів (компонентів), що має вихід (ціль), вхід (ресурси), зв'язок із зовнішнім середовищем, зворотний зв'язок» (Шабанова, 2014, с. 32–33). Дослідниця наголошує на його розгляді з позицій таких аспектів: системно-елементного, системно-структурного, системно-функціонального, системно-цільового, системно-ресурсного, системно-інтеграційного, системно-комунікаційного й системно-історичного (Шабанова, 2014, с. 33–34).

Слід наголосити, що системний підхід передбачає не тільки поєднання аналітичного розчленування проблем на частини, дослідження зв'язків і відносин між цими частинами, але також робить особливий наголос на розгляді цілей і завдань, спільних для всіх частин, і відповідно до цього здійснюється синтез загального рішення з окремих рішень.

Відповідно до методу якісних структур І. Калінаускаса (Калінаускас, 2016), розглядаємо процес вивчення здобувачами вищої освіти іноземної мови з погляду її цілісності. Установка на цілісність професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю визначає умови створення структурної моделі системи формування педагогічної рефлексії майбутніх психологів/ фахівців із соціальної роботи у процесі іншомовної підготовки. Знання іноземної мови стає межею прояву такої цілісності.

При дослідженні практично будь-якої системи важливим етапом є ідентифікація її основних складових елементів – організаційної структури, процедур функціонування, форм, технологій, методів, прийомів тощо. Детальніше елементи розробленої педагогічної системи формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки будуть представлені у п. 3.2.

Ще одним важливим методологічним підходом для нашого дослідження є *комунікативний підхід*. М. Кухта, І. Чейпеш зазначають, «що оволодіти іноземною мовою для комунікативних цілей неможливо без засвоєння її культурних аспектів, оскільки комунікація завжди здійснюється в межах певної культури з допомогою конкретної мови, а її основу складають мовні картини світу, закони спілкування, напрацьовані у межах цієї мови й культури» (Кухта, & Чейпеш, 2011, с. 65).

Повністю погоджуємося із М. Кухтою й І. Чейпеш у тому, що саме комунікативний підхід «найбільш яскраво відображає специфіку іноземної мови як навчального предмета у вищій школі. Його реалізація у навчальному процесі з іноземної мови означає, що формування іншомовних навичок та умінь на основі іншомовної комунікативної діяльності, оволодіння засобами спілкування (фонетичними, лексичними, граматичними) відбувається через їх застосування у процесі спілкування» (Кухта, & Чейпеш, 2011, с. 65).

Загальновідомо, що комунікативний підхід до навчання іноземних мов виник у 70-ті рр. XX ст. (В. Літлвуд (W. Littlewood), К. Морроу (K. Morrow), Д. Нунан (D. Nunan) та ін.) як закономірна реакція на появу і формулювання на той момент інноваційного соціального замовлення – навчити мови як засобу спілкування/ комунікації. Його виникнення було спричинене потужним розвитком різноманітних наукових напрямів у лінгвістиці: особисто-діяльнісно-комунікативного підходу, комунікативно-когнітивного підходу, філософії мови, прагматики, лінгвістики тексту, семіотики, соціолінгвістики, когнітивної лінгвістики, функціональної лінгвістики тощо. Злиття названих вище взаємодіючих течій спричинило появу й активний розвиток комунікативного підходу як нової (порівняно з попередніми напрямками – аудіолінгвальною й аудіовізуальною) лінгводидактичної ідеології.

Згідно з цією ідеологією, навчання мови повинно враховувати особливості реальної комунікації, а в основі самого процесу навчання повинна бути модель реального спілкування. Передбачається оволодіння

здобувачами вищої освіти різними мовними функціями, що зумовлює необхідність формування умінь висловлювати комунікативні інтенції (прохання, наказ, згоду, заперечення тощо) засобами мови, яка вивчається.

Названі концептуальні особливості комунікативного підходу зумовили своєрідність технологічних рішень, покликаних втілити його в життя. До таких рішень належать мовленнєва спрямованість процесу навчання, функціональність і ситуативність у відборі й організації матеріалу, який повинен характеризуватися автентичністю, застосування переважно комунікативних завдань і режимів роботи, що відтворюють (імітують) умови реальної комунікації.

Життєздатність і привабливість комунікативного підходу зумовили його відносно тривале існування і прогресивний розвиток, що в кінцевому підсумку виразилося у теорії комунікативної компетенції Д. Хаймса. В середині 1960-х років минулого століття Д. Хаймс (D. Hymes) увів в обіг концепт «комунікативна компетенція» (*the concept of communicative competence*). На думку вченого, сутність комунікативної компетенції полягає у внутрішньому розумінні ситуаційної доречності мови. Структура комунікативної компетенції передбачає граматичну, соціолінгвістичну, стратегічну й дискурсивну компетенції (Hymes, 1972).

Теорія Д. Хаймса виявилася доволі вагомим внеском у сферу викладання іноземної мови. Це був перший революційний крок у процесі іншомовної підготовки. У 1980-х М. Канейл (M. Canale) і М. Свейн (M. Swain) продовжили роботу з розвитку теорії комунікативної компетенції. Саме з того часу вона отримала широке визнання і поширення. Науковці виділили чотири основні види компетенцій, які у взаємодії з системою знань і умінь формують комунікацію. Йдеться про такі компетенції:

- 1) граматична компетенція (Grammatical competence): лексика, фонетика, правопис, семантика та синтаксис (vocabulary, pronunciation, spelling, semantics and sentence formation);

- 2) соціолінгвістична (Sociolinguistic competence): відповідність висловлювань за формою і змістом у конкретній ситуації, контекстному фоні;
- 3) дискурсивна компетенція (Discourse competence): здатність будувати цілісні, зв'язні та логічні висловлювання в усній і письмовій мові;
- 4) стратегічна компетенція (Strategic competence): компенсація особливими засобами недостатності знання мови, мовного й соціального досвіду спілкування в іншомовному середовищі (Canale, & Swain, 1980).

Слід наголосити, що комунікативний підхід акцентований на тому, що процес навчання є моделлю процесу спілкування, де викладач і студент – рівноправні мовленнєві партнери. Під спілкуванням розуміється передача і повідомлення інформації пізнавального та афективно-оціночного характеру, обмін знаннями, вміннями й навичками у процесі мовленнєвої взаємодії двох і більше людей.

При цьому варто враховувати, що факт взаємодії не завжди означає, що спілкування відбулося. Іноколи учасники взаємодії вимовляють фрази, репліки, але обміну інформацією, розуміння і взаємовпливу в процесі взаємодії не відбувається. Причиною цього є несформованість комунікативної компетенції, яка розглядається дослідниками комунікативного підходу як головна мета навчання.

Зазначений підхід реалізує комунікативну поведінку викладача на занятті; використання завдань, що відтворюють ситуації спілкування реального життя і передбачають виконання навчальних дій у рамках таких ситуацій; паралельне засвоєння граматичної форми та її функції в мовленні. Комунікативна методика, на думку дослідників (Білан, 2012; Johnson, 1992; Шаргун, Жукова, & Горошко-Яровик, 2023) спрямована саме на можливість спілкування. З чотирьох китів, на яких тримається будь-який мовний тренінг (читання, письмо, говоріння та сприйняття мовлення на слух), підвищена увага приділяється саме двом останнім. Комунікативний підхід у сучасній

методиці розглядається як теоретична база іншомовної підготовки. Таким чином, кінцевою метою навчання у рамках комунікативного підходу є формування педагогічної рефлексії, комплексу компетенцій, тобто готовності й здатності здобувачів вищої освіти соціономічного профілю до мовного спілкування.

Важливими для нашого дослідження є висновки, зроблені М. Кухтою й І. Чейпеш. Йдеться про те, що «іноземна мова розглядається як засіб комунікації; вивчення іноземної мови відбувається через включення суб'єктів до комунікативної діяльності; суб'єкти навчання володіють когнітивними стратегіями та прийомами оволодіння мовою; перевага надається інтерактивним технологіям (імітаційно-рольові ігри, проблемно-комунікативні ситуації, моно- і діалоголінгвістичне конструювання, проектування тощо) і формам роботи (в групах і парами) (Кухта, & Чейпеш, 2011, с. 66).

Здавалося б, проблема навчання іноземної мови як засобу комунікативної взаємодії вирішена: сформульована мета, розроблені шляхи її досягнення, проведена тривала апробація технологічних напрацювань. Останнім часом спостерігається інтенсивний пошук шляхів співвіднесення звичної ідеї «комунікативності» з тим чи іншим новим напрямом у професійно орієнтованому навчанні іноземних мов. Виникають такі поєднання, як «комунікативно-дискурсивний підхід», «комунікативно-когнітивний підхід», «комунікативно-діяльнісний підхід», «комунікативно-ігровий метод», «комунікативно-ситуативне навчання», «комунікативно-прагматична організація процесу навчання» тощо.

Сьогодні на зміну діалогу мов поступово приходить діалог культур – така собі форма й спосіб комунікації двох і більше культур, коли кожна зі сторін визнає іншу як рівну, виявляє до неї інтерес, визнає її відмінності, поважає унікальність і одночасно через пізнання і зіставлення поглиблює свою самоідентичність. Відповідно, важливим і пов'язаним із

комунікативним ми вважаємо *міжкультурний підхід*, який у нашому дослідженні є допоміжним.

Водночас не можна не відзначити, що міжкультурний підхід є ширшим за своїм призначенням, ніж заявлена в роботах (Веассо, & Вугат, 2010; Вугат, 1991) вузько задана (культуроцентрична, орієнтована більшою мірою на іншу культуру) траєкторія оволодіння іншою мовою та іншою культурою. Незаперечним є той факт, що знання своєї культури у порівнянні з культурою іншого лінгвосоціуму стає глибоко усвідомленим і багатограним.

Підтримуємо С. Ніколаєву, яка підкреслює, що міжкультурний підхід «вважається логічним продовженням культорологічних підходів, в основі якого лежить ідея про необхідність підготовки студентів, які вивчають ІМ, до ефективного здійснення міжкультурної комунікації» (Ніколаєва, 2018, с. 34).

При вивченні іноземної мови та засвоєнні особливостей чужої поведінки здобувач вищої освіти розширює своє уявлення про світ у двох напрямках. Одночасно з набуттям знань і здібностей у галузі іноземної мови він усвідомлює особливості своєї рідної мови і власної культури, які досі не розумів. Йдеться про те, що він засвоїв на ранніх стадіях соціалізації і що використовує за звичкою. Чужа мова і культура діють як дзеркало, яке відбиває неусвідомлювані особливості рідної мови і власної культури. Таким чином, картина світу студента розвивається завдяки осягненню як іншої, так і власної культури, це забезпечує можливість вторинної соціалізації у ході міжкультурної взаємодії.

При реалізації міжкультурного підходу важливо враховувати, що і рідна, й іншомовна культурна картини світу є лише варіантами величезної безлічі можливих концептосфер. Узагальнене уявлення зарубіжних учених про те, як організовується навчання при міжкультурному підході, сформульоване таким чином: «розвиток міжкультурної компетенції починається з розуміння проблематики, потім сліднують такі етапи як усвідомлення своєї і, далі, чужої культури, а звідси здійснюється перехід до

перегляду цього усвідомлення реального буття цільової культури» (Canale, & Swain, 1980, p. 86).

Все сказане вище дає змогу зробити таке узагальнення. Міжкультурна стратегія навчання іноземних мов передбачає рівноправне становище двох культур, що беруть участь у міжкультурному спілкуванні – як мета і засіб навчання (подібно до гасла комунікативної методики : «навчати спілкуванню через спілкування»). Засвоєння фактів іншої культури здійснюється таким чином: 1) знайомство з фактом іншої культури; 2) перенесення його в рідну культуру і усвідомлення її особливостей; 3) переоцінка факту рідної культури; 4) осягнення з цих позицій явища іншої культури; 5) переоцінка факту іншої культури. Безумовно, дані етапи виділені досить умовно, і повна послідовність дій буде реалізована здобувачем вищої освіти далеко не у всіх навчальних ситуаціях.

Отже, аналіз різних аспектів підготовки учасників міжкультурного спілкування допомагає виявити специфічний зміст міжкультурного підходу. Цей підхід передбачає врахування у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій обов'язкової взаємодії мовних і концептуальних систем учасників комунікації – представників двох лінгвосоціумів. Використання означеного підходу призводить до формування міжкультурно орієнтованої особистості (за визначенням М. Byram, G. Zarate (Byram, & Zarate, 1991)). Це особистість, яка може, по-перше, перейти будь-які «кордони» і виступати в якості посередника між двома і більше культурними ідентичностями.

По-друге, така особистість бажає перетворити міжкультурні рухи на міжкультурні відносини. Міжкультурно орієнтована особистість характеризується наявністю здатності усвідомлювати, розуміти й інтерпретувати рідну та іншу картини світу у взаємодії та будувати на цій основі процес іншомовного спілкування з представниками іншого лінгвосоціуму. У такій інтерпретації очевидні відмінності міжкультурної компетенції від комунікативної. Остання, як відомо, передбачає знання

мовних засобів спілкування, вміння співвідносити ці засоби із завданнями та умовами комунікації, організовувати мовленнєве спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки та доцільності висловлювання. Комунікативна компетенція необхідна і достатня для коректного вирішення студентами комунікативно-практичних завдань у практичних ситуаціях спілкування. Вона передбачає здібності та якості, необхідні для комунікативного й соціокультурного саморозвитку особистості.

Ще одним важливим методологічним підходом вважаємо *компетентнісний підхід*, що надає процесу підготовки майбутнього фахівця соціономічного профілю діяльнісний, практико-орієнтований характер, позитивно впливає на розвиток інноваційних процесів у сфері фахової освіти, і тому є доволі значущим у розробленій системі формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки.

Повністю підтримуємо М. Мярку й І. Єрьоменко в тому, що «у сучасній методиці викладання іноземних мов стає актуальним компетентнісний підхід як засіб кардинальної перебудови системи іншомовної підготовки, покликаний зменшити розрив між теоретичними та практичними основами підготовки студентів і забезпечити формування компетенцій, розвиток особистісних і професійних якостей, накопичення необхідного практичного досвіду, які становлять основу компетентності фахівця» (Мярка, & Єрьоменко, 2021, с. 128).

Компетентнісний підхід передбачає не засвоєння студентом окремих один від одного знань і умінь, а оволодіння ними в комплексі. Означений підхід у процесі іншомовної підготовки є за своїм характером цільовим. Навчається не просто здобувач вищої освіти соціономічного профілю, а людина, яка буде добре вміти виконувати конкретний вид діяльності. Компетентнісно-орієнтована професійна освіта – об’єктивне явище, викликане до життя соціально-економічними, політико-освітніми й педагогічними передумовами. Мета реалізації компетентнісного підходу в

професійній освіті – формування компетентного конкурентоспроможного фахівця.

Найбільш точно, на нашу думку, виклала сутність компетентнісного підходу в іншомовній педагогічній освіті А. Вітченко, підкресливши необхідність «сформувати у майбутнього вчителя готовність до особистісної та предметної іншомовної комунікації, системної і цілеспрямованої організації навчання іноземної мови з метою успішного опанування учнями основних видів мовленнєвої діяльності та досягнення ними визначених шкільними освітніми стандартами програмних результатів. Інтегральним результатом такої підготовки є іншомовна комунікативна компетентність» (Вітченко, 2021, с. 71).

У нашому дослідженні компетентнісний підхід передбачає орієнтацію на формування поряд із професійними знаннями, вміннями та навичками ще й розвиток у студентів універсальних здібностей і готовності, які затребувані сучасним ринком праці. У багатовимірній структурі компетентності ми виділяємо саме рефлексивну компетентність, тому що вона, будучи важливим фактором професійного вдосконалення особистості, визначає саморозвиток майбутнього фахівця соціономічного профілю у процесі ефективного освоєння професійної діяльності та є необхідною складовою професійної підготовки.

Рефлексивна спрямованість дає змогу фахівцеві соціономічного профілю знайти свій індивідуальний стиль, сформувати адекватну професійно-особистісну самооцінку, прогнозувати та аналізувати результати своєї праці. Під *рефлексивною компетентністю* розуміємо *особистісно-професійну якість, що дає змогу найбільш ефективно й адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізацію рефлексивної здатності і суб'єктності здобувачів вищої освіти соціономічного профілю через створення ними «Я-образу», що забезпечує процес розвитку й саморозвитку, сприяє творчому підходу до професійної діяльності, досягненню максимальної ефективності та результативності.*

Компетентнісний підхід висуває вимоги до змісту, педагогічних технологій, засобів контролю та оцінки процесу іншомовної підготовки. Головними в даному випадку виступають проєктування та реалізація таких технологій навчання, які створювали б ситуації включення здобувачів вищої освіти у різні види діяльності (спілкування, вирішення проблем, дискусії, диспути, виконання проєктів).

Для цілісного уявлення про сутність формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічних професій у процесі іншомовної підготовки не можна ігнорувати й інші не менш важливі концептуальні підходи (рис. 3.3). Йдеться про *аксіологічний* та *індивідуально-творчий* методологічні підходи.



Рис. 3.3. Додаткові методологічні підходи до формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки

На важливості аксіологічного підходу у професійній підготовці здобувачів вищої освіти наголошували Т.Варенко (Варенко, 2010), Р.Винничук (Винничук, 2018), Н.Ткачова (Ткачова, 2006), Г.Шліхта (Шліхта, 2022) та інші. Аксіологічне розуміння педагогічної рефлексії розкривається під час її розгляду як ціннісної установки буття фахівця соціономічного профілю. У процесі професійної діяльності він опановує цінності та суб'єктивує їх. Суб'єктивне сприйняття та засвоєння

загальнолюдських і культурних цінностей визначається багатством особистості фахівця соціальної сфери, спрямованістю професійної діяльності, розвиненою самосвідомістю та відображає його внутрішній світ.

Ступінь засвоєння особистістю професійних цінностей залежить від стану свідомості, оскільки факт встановлення цінності тієї чи іншої соціальної ідеї, явища відбувається у процесі оцінки її особистістю. Професійна свідомість спрямована на аналіз різних сторін «Я» особистості фахівця соціономічного профілю і його професійної діяльності та покликана визначати межі й перспективи особистісного сенсу, тобто внутрішньо мотивованого, індивідуального значення для суб'єкта тієї чи іншої дії. Воно дає можливість здобувачеві вищої освіти самовизначатися й самореалізовуватися, вирішувати собі проблему сенсу професійної діяльності.

Індивідуально-творчий підхід є одним із методологічних підстав для концептуального уявлення про педагогічну рефлексію у професійній діяльності фахівців соціальної сфери. Сутність даного підходу полягає у тому, що він дає змогу включати механізм загального й професійного саморозвитку особистості та передбачає врахування мотивації, її динаміки у процесі професійного становлення. Основне призначення індивідуально-творчого підходу полягає у створенні умов для самореалізації особистості, діагностики й розвитку творчих можливостей, авторської позиції, вибору форм і методів професійної діяльності (Вакуленко, 2011). Фахівець із соціальної роботи чи психолог, який не пізнав себе як суб'єкта впливу, неспроможний реалізувати себе повною мірою.

Індивідуально-творчий підхід у рефлексивній діяльності фахівців соціономічних професій передбачає усвідомлення себе як творчих індивідуальностей, визначення своїх особистісно-професійних якостей, які потребують удосконалення та коригування. Потреба самовдосконалення є основним мотивом і стрижневою якістю здобувачів вищої освіти соціономічного профілю.

Професійну діяльність фахівця соціономічного профілю трактуємо як особистісну категорію, творчий процес, результат творчої діяльності, в якому рефлексія є основним механізмом осмислення професійних успіхів, особистісних досягнень. При виникненні труднощів і виході в рефлексивну позицію фахівець соціальної сфери не лише перебудовує свої дії, а й переглядає можливі зміни. У такому разі особистість максимально розвиває свою рефлексію, здійснюючи перехід до її вищих форм, переосмислюючи свій колишній індивідуальний досвід.

Слід підкреслити значущість і важливість цілісного використання виокремлених методологічних підходів, оскільки перебільшення одного з них призводить до серйозних помилок у теорії і практиці педагогічної освіти: підготовка здобувачів вищої освіти зводиться до формування приватно-методичних умінь, тоді як індивідуальне становлення особистості залишається поза увагою.

Окрім цього, варто враховувати той факт, що кожен окремо взятий методологічний підхід являє собою якісно новий спосіб вивчення досліджуваних явищ, але жоден з них не є універсальним. При цьому різні методологічні підходи необхідно оцінювати з позицій їх адекватності певним типам дослідження. Тому, як правило, один підхід не вичерпує методологічної характеристики конкретного дослідження.

Науковим обґрунтуванням організації іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти соціономічного профілю й теоретико-методологічним обґрунтуванням розробленої нами моделі системи формування у них педагогічної рефлексії (п. 3.3) є комплекс принципів – загальнопедагогічних і специфічних. Найбільш точно, на нашу думку, визначення терміну «принцип» представлене у словнику-довіднику з професійної педагогіки: «Принцип – правило, що виникло в результаті об’єктивно осмисленого досвіду; тобто головні положення, що визначають і підхід до проблеми, і методику одержання емпіричних та наукових фактів, і

їхній аналіз (за З. Н. Курлянд)» (Словник-довідник з професійної педагогіки, 2006, с. 149).

До провідних загальнопедагогічних відносимо принципи системності (Спільник, & Ярощук, 2018), гуманізації (Карамушка, 2002), професійної спрямованості, науковості (Якимович, & Макогін, 2017), мовленнєво-розумової активності, функціональності, ситуативності та індивідуалізації (Холодова, 2024).

Так, *принцип системності* проявляється у таких характеристиках процесу іншомовної підготовки: цілеспрямованості, детермінованості суспільством (державним замовленням), відкритості, гнучкості, демократизмі, центрованості на суб'єкт-суб'єктних відносинах.

Принцип гуманізації взаємовідносин між учасниками освітнього процесу акцентований на визнанні цінності людини як особистості, співпраці й співтворчості, які превалюють над авторитарним впливом. Даний принцип регламентує відносини викладача і здобувача вищої освіти і передбачає, що ці відносини будуються на довірі, взаємній повазі, авторитеті викладача і спільній співпраці.

Принцип професійної спрямованості навчання у процесі іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти соціономічного профілю дає можливість відобразити взаємозв'язок особистісної, іншомовної та професійно-предметної сторін діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери. Означений принцип визначає орієнтацію іншомовної підготовки студентів ЗВО на формування педагогічної рефлексії, вміння орієнтуватися в діловій інформації.

Принцип науковості означає, що інформація повинна відповідати рівню розвитку сучасної науки, коли студенти вчаться створювати науково обґрунтовані презентації. Даний дидактичний принцип заснований на тому, що процес навчання знайомить студента з об'єктивними науковими даними, поняттями і теоріями навчальної дисципліни.

Принцип мовленнєво-розумової активності, згідно з яким змістовною основою комунікативного навчання є проблемність, здатна активізувати розумову діяльність студентів і викликати потребу в обговоренні.

Принцип функціональності передбачає, що кожен студент повинен розуміти, що йому може дати не тільки практичне володіння іноземною мовою, а й використання отриманих знань у пізнавальному та розвивальному аспектах. Відбувається оволодіння видами мовленнєвої діяльності як засобами спілкування, тобто усвідомлюються і засвоюються ті функції, які виконуються у процесі спілкування: читання, письмо, говоріння, аудіювання.

Принцип ситуативності означає, що ситуація є одиницею організації процесу навчання іншомовного спілкування, що забезпечує презентацію мовного матеріалу.

Принцип індивідуалізації дає змогу за рахунок змін у структурі, змісті та організації освітнього процесу більш повно враховувати інтереси, схильності та здібності студентів, створювати умови для іншомовної підготовки відповідно до їх професійних інтересів і намірів щодо майбутньої спеціальності, яку вони здобувають.

Окрім цього, до принципів реалізації системи формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки належать:

- *предметність*: діяльність студента розглядається як феномен, який саморозвивається, що містить суб'єкта як носія певного особистого досвіду в його взаємодії із зовнішніми умовами, формами й засобами (Конверський, 2015);
- *рефлексивність*: осмислення діяльності завдяки актуалізації здатності до її теоретичного моделювання, аналізу та реконструкції;
- *дослідницька спрямованість*: набуття знань, йдеться про їх засвоєння й вироблення (Попович, 2015);

- *моделювання рефлексивного середовища*: становлення й розвиток професійної та особистісної самосвідомості студента у рефлексивному середовищі шляхом використання всіх видів пізнавальної активності – від самостійної роботи до самопізнання й самодослідження.

Важливими принципами також є такі:

- *принцип активності учасників*: під час занять студенти повинні постійно залучатися до різних дій – виконання усних і письмових вправ, обговорення й програвання рольових ситуацій тощо;
- *принцип творчої позиції*: у процесі занять мають створюватися такі ситуації, коли студентам необхідно самостійно розв'язати проблему, сформулювати закономірності й принципи спілкування, взаємодії;
- *принцип діалогічності* є одним із провідних у формуванні педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки. Цей принцип акцентований на встановленні суб'єкт-суб'єктних відносин в освітньому процесі в цілому, рівності позицій сторін, повазі та довірі до партнера (Цюпак, 2025). Реалізація принципу діалогічності передбачає створення комунікативного середовища, що забезпечує суб'єктно-сміслову спілкування, рефлексію, саморозвиток кожної особи. Своєрідність цього принципу полягає в тому, що діалог є одночасно і методом, і технологією, і засобом навчання. Його функції не зводяться до підсумовування знань, умінь і навичок. Діалог виконує пізнавальну, комунікативну й особистісно-розвивальну функції.

Серед специфічних принципів, що регулюють процес формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки, одним із основних вважаємо принцип «виращування», тобто викладач повинен лише сприяти бажаним для суспільства змінам, створювати своїми діями, спілкуванням, комунікацією умови для спрямованості «природних» самозмін. Викладачам вищої школи

необхідно сприяти усвідомленню студентами своєї навчальної діяльності, її рефлексивному аналізу. Негативною умовою, яка гальмує рефлексивні прояви здобувачів вищої освіти, вітчизняні дослідники вважають авторитарну позицію викладача (Теслюк, Лузан, & Шовкун, 2010).

Принцип професійно-особистісного авансування передбачає право майбутнього соціального працівника або психолога перетворювати свою унікальність на професійний потенціал. Реалізація означеного принципу здійснюється через усвідомлення фахівцем соціономічного профілю власних індивідуальних особливостей засобами рефлексії, актуалізацію його потенційних можливостей і задатків, виявлення та уточнення особистісної позиції у професійній діяльності. Водночас важливим є прийняття індивідуалізованої, творчо осмисленої картини світу з подальшою її реалізацією у власній життєдіяльності та відображенням у змісті соціальної роботи як одного із значущих соціальних орієнтирів.

Принцип креативності професійної поведінки проявляється у здатності побачити явище по-новому, в ракурсі нових зв'язків, протиріч, потенцій (Ярошинська, 2010). Він може бути реалізований через розвиток рефлексивних умінь виявляти протиріччя, «розриви» предметних дій. Педагогічна рефлексія як складова професійної рефлексії, дає змогу розвинути у фахівця соціальної сфери потребу у творчому мисленні і здатність реалізовувати ідеї на особистісному рівні творчого переосмислення. Така двосторонність забезпечує вдосконалення не тільки соціально-психологічного процесу, а й власні зміни – саморозвиток і самовдосконалення соціального працівника або психолога на професійному та особистісному рівнях з використанням педагогічної рефлексії.

Принцип самовдосконалення (Уйсімбаєва, 2016), професійного просування від репродуктивного до творчого способу діяльності забезпечується педагогічною рефлексією, спрямованою на формування та вдосконалення професійної «Я-концепції», для якої характерні вибір професійної філософії, прагнення до самостійної професійної поведінки,

індивідуального світогляду, розвитку певних професійних здібностей, у результаті чого фахівець соціальної сфери набуває своєї особистісної, професійної ідентичності. З цього моменту соціальний працівник або психолог сприймає професійну діяльність як складову власного способу життя, виробляє до неї власне відношення через індивідуальний досвід. Реалізація цього принципу у процесі формування педагогічної рефлексії сприяє виникненню у здобувача вищої освіти соціономічного профілю потреби в постійному вдосконаленні себе як особистості, активізації моральних основ, що збагачують його професійні прагнення.

Принцип активності та свідомості виражається у пізнавальній активності студентів у процесі роботи з аудіо- та відеоджерелами, свідомому підході, рефлексії власних дій і стратегій роботи з текстом, а також аналізі дій викладача щодо організації цієї роботи, що створює основу для розвитку рефлексивного мислення, формує звичку до самоаналізу й осмислення навчальних ситуацій. Таким чином, здобувач вищої освіти виступає з двох позицій: з позиції студента – докладає максимум зусиль для адекватного розуміння іноземної мови на слух, і з позиції викладача – усвідомлює організацію роботи з аудіювання, характер і рівень складності виконуваних ним завдань.

Наведені вище загальнопедагогічні й специфічні принципи є рівнозначними при побудові та здійсненні освітнього процесу, оскільки відображають різні сторони навчальної взаємодії і, будучи концептуальними положеннями, не підпорядковані одне одному. Всі вони були покладені в основу при відборі та остаточному визначенні змісту навчальної дисципліни «Іноземна мова (англійська)» для майбутніх психологів і соціальних працівників (Додаток Д). Реалізація моделі системи, що здійснюється на основі перерахованих вище принципів, передбачає стійкість усіх її компонентів та їх взаємозв'язків при її вдосконаленні й зміні у мінливих умовах.

3.3. Організаційно-педагогічні умови формування педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки

У сучасних науково-педагогічних дослідженнях, спрямованих на вдосконалення функціонування різних педагогічних систем і підвищення ефективності різноманітних напрямів освітнього процесу, одним із найважливіших аспектів є виявлення, обґрунтування й перевірка педагогічних умов, що забезпечують успішність освітньої діяльності. Проблемі правильного вибору, точної характеристики та грамотного обґрунтування педагогічних умов у науковому дослідженні присвячені роботи, які зазначають, що це питання найчастіше викликає труднощі, оскільки є досить складним, багатоплановим і вимагає проведення великої роботи з боку дослідників.

Для успішного підбору та обґрунтування ефективних педагогічних умов необхідно враховувати низку факторів, до яких відносимо:

- 1) багатоаспектне та всебічне уявлення про феномен ключового поняття «умова»;
- 2) аналіз та конкретизацію змісту терміну «організаційно-педагогічні умови»;
- 3) уточнення класифікацій педагогічних умов відповідно до їх орієнтації на характер і природу проблем, які покликані вирішувати ці умови;
- 4) чітку обґрунтованість вибору саме цих організаційно-педагогічних умов;
- 5) ясне розуміння спрямованості педагогічних умов (удосконалення педагогічної системи цілком, розвиток особистості, досягнення конкретної дидактичної мети).

У дослідно-експериментальній роботі важливим є уточнення педагогічних визначень і понять. Одним із таких ключових понять є «умови». У філософському словнику термінів та персоналій «умова – це філософська категорія для позначення тих факторів, котрі є необхідними для виникнення,

існування та зміни певних предметів та явищ» (Бліхар et al., 2020, с. 230). Найчастіше умови розглядаються як щось зовнішнє для явища, на відміну від ширшого поняття причини, що містить як зовнішні, так і внутрішні чинники.

У науковій літературі є різні підходи до визначення терміну «умова». Зокрема, у філософії «умова» трактується як категорія, що виражає ставлення предмета до навколишніх явищ, без якого він не може існувати. У словнику Української мови за ред. І. Білодіда, «умова – це взаємна усна чи письмова домовленість про що-небудь; угода, договір» (Словник української мови, 1970–1980, с. 441). Умови створюють те середовище, обстановку, в якій явище виникає, існує й розвивається.

У сучасній психолого-педагогічній літературі категорію «умова» розглядають як видову пару стосовно родових понять «середовище», «обставини», «обстановка» (Бражнич, 2001; Чижевський, 1996). Аналізуючи педагогічні умови, Р. Сопівник, Н. Діра наголошують, що «мова йде про обставини, пов'язані з організацією навчально-виховного процесу у закладі, з тим зовнішнім навчально-виховним середовищем, у якому відбувається пізнавальна, навчальна, науково-дослідницька і виховна діяльність учнів», спрямована на виховання в них певних знань, умінь і навичок (Сопівник, & Діра, 2018, с. 75).

Імпонує позиція групи педагогів-дослідників Т. Шмоніної, І. Глухова, які вважають, що «педагогічні умови є якісною характеристикою основних факторів, процесів і явищ освітнього середовища і для них притаманні такі характеристики: створюються цілеспрямовано й реалізуються в освітньому середовищі; забезпечують вирішення поставленого педагогічного завдання; сприяють планомірності наукового пошуку та надають можливість перевірки його результатів; позитивно впливають на ефективність і результативність навчального-виховного процесу» (Шмоніна, & Глухов, 2011, с. 68).

У свою чергу, організаційно-педагогічні умови є різновидом педагогічних умов, які залежать від особливостей організації освітнього процесу у ЗВО. Цікавими є підходи до визначення конструкту

«організаційно-педагогічні умови», що містить складові «умови», «педагогічні умови», «організація» (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Конструкт «організаційно-педагогічні умови»

Зміст конструкту «організаційно-педагогічні умови»	Автори
«Спеціально створені в педагогічному процесі обставини, що забезпечують цілеспрямований упорядкований та узгоджений вплив на особистість чинників, які є необхідними та достатніми для досягнення поставлених цілей» (Буцик, 2019, с. 76)	І. Буцик
«Сукупність факторів, що забезпечують регулювання, взаємодію об'єктів і явищ педагогічного процесу для досягнення поставленої мети, вдосконалюють міжособистісні стосунки учасників педагогічного процесу для вирішення конкретних дидактичних завдань, сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, їхньої самостійності, ініціативності, професійного інтересу» (Вдовичин, 2013, с. 227)	Т. Вдовичин
«Взаємопов'язані системні обставини та способи організації педагогічного процесу, що забезпечують його ефективність» (Войцехівський, 2011, с. 4)	О. Войцехівський
«Сукупність обставин процесу підготовки, які стосуються його організації, форм, методів й змісту і є необхідними та достатніми для забезпечення ефективності підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти» (Пономаренко, 2020, с. 199)	О. Пономаренко
«Вплив сукупності чинників на майбутнього фахівця, що забезпечує позитивні зміни професійної підготовки та дає змогу підвищити рівень сформованості готовності до професійної діяльності інженера-педагога» (Потапчук, 2015, с. 142–143)	О. Потапчук

Виходячи з розглянутих вище визначень, спиратимемося на думку про те, що умови є важливим комплексом педагогічних заходів досягнення поставлених цілей, що передбачають зовнішні характеристики аналізованого педагогічного явища (форми, методи, прийоми навчання) і орієнтовані на взаємини з внутрішнім світом студента. Такий підхід до розуміння

організаційно-педагогічних умов дає змогу не входити у протиріччя з іншими інтерпретаціями «умов» у педагогічній науці.

Таким чином, під педагогічними умовами розуміємо невід’ємний компонент педагогічної системи, що визначає безпосередні обставини освітнього процесу, які розкриваються у характеристиках змісту, форм і методів навчання, організації діяльності студентів і педагогів, спрямовані на вдосконалення педагогічної системи загалом і розвиток особистості здобувачів освіти зокрема.

Узагальнення результатів численних науково-педагогічних досліджень дає можливість стверджувати про наявність певних типів педагогічних умов, представлених у табл. 3.3.

Таблиця 3.3

Типи педагогічних умов

Типи умов	Характеристика
Організаційно-педагогічні (загальнопедагогічні) умови	Сукупність цілеспрямовано спроектованих заходів впливу на педагогічну систему: змісту, форм, методів цілісного педагогічного процесу, що лежать в основі управління функціонуванням і розвитком процесуального аспекту цілісного педагогічного процесу
Психолого-педагогічні (особистісно-розвивальні) умови	Сукупність цілеспрямовано сконструйованих взаємопов’язаних і взаємозумовлених можливостей освітнього середовища, спрямована на перетворення конкретних характеристик особистості педагога й здобувачів освіти
Дидактичні умови	Виступають як результат цілеспрямованого відбору, проектування та впровадження особливого змісту, організаційних форм, методів, прийомів і засобів навчання для досягнення певних дидактичних цілей
Методико-технологічні умови	Припускають реалізацію певних методик та/ або педагогічних технологій з метою досягнення конкретних освітніх цілей
Матеріально-технічні умови	Встановлення та використання особливого обладнання, розробка спеціальних засобів навчання, створення спеціалізованих приміщень, що забезпечують комфортність та безпеку освітнього процесу

При визначенні організаційно-педагогічних умов виходимо з таких положень. По-перше, педагогічна рефлексія розвивається з урахуванням загальноособистісних рефлексивних здібностей. Тому процес формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки здійснюється за допомогою психологічної апеляції до особистості майбутнього фахівця із соціальної роботи чи психолога, активізації процесів особистісної й професійної самосвідомості та самовизначення, занурення в себе.

По-друге, в основі формування педагогічної рефлексії покладено аналіз і осмислення свого практичного досвіду. Отримання такого досвіду для майбутнього фахівця соціальної сфери можливе або в умовах реального професійного середовища, або в умовах, наближених до реальних, що чітко моделюють професійну реальність. Йдеться про занурення у професійну діяльність.

По-третє, визначальна стратегія навчання у ЗВО для розвитку здобувачів освіти передбачає створення таких умов, що забезпечать формування педагогічної рефлексії. Вважаємо, що важливо різними методами й засобами стимулювати рефлексивну поведінку здобувачів вищої освіти соціономічного профілю. Рефлексія допомагає студенту не тільки сформулювати необхідні результати у процесі навчання у ЗВО, але й визначати для себе подальші цілі роботи після навчання. У результаті він отримує можливість коригувати свій життєвий і професійний шлях вже на етапі навчання й здобуття професії.

Розглядаючи процес формування педагогічної рефлексії майбутнього фахівця соціономічного профілю через призму процесу саморозвитку, пошук умов відбувався саме в цьому аспекті. Проаналізувавши підходи до розуміння саморозвитку в сучасній психолого-педагогічній літературі, стверджуємо, що процес саморозвитку особистості як процес її свідомого самовдосконалення за умови вільного здійснення власними засобами, може і повинен починатися, продовжуватися й поглиблюватися за допомогою

професійного керівництва, що здійснюється у найрізноманітніших формах. З іншого боку, задоволеність чи незадоволеність саморозвитком виникає у рефлексивному процесі.

Проблема створення необхідних педагогічних умов ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців постійно перебуває в центрі уваги вчених і педагогів-практиків. Педагогічні умови формування рефлексії у майбутніх учителів музики у процесі вивчення української хорової духовної музики визначено І. Парфентьєвою: «створення атмосфери емоційної відкритості та творчої активності; забезпечення пріоритету практичної діяльності; актуалізація особистісного досвіду спілкування з мистецтвом» (Парфентьєва, 2010, с. 11).

Педагогічними умовами формування мистецької рефлексії майбутніх учителів музики, на думку Ч. Цінцзін, є такі : «створення сприятливого інформаційно-насиченого середовища; формування потреби оволодіння мистецькою рефлексією; забезпечення мотивації до вивчення і використання мистецької рефлексії в процесі вокально-виконавської діяльності; здійснення моніторингу процесу формування мистецької рефлексії; виховання потреби до постійного самовдосконалення» (Цінцзін, 2016b, с. 74).

Л. Руденко, Р. Лашта доводять необхідність реалізації таких педагогічних умов формування професійної рефлексії у майбутніх офіцерів Збройних Сил України, а саме: 1) «формування рефлексивного освітньо-виховного середовища ВВНЗ; 2) запровадження освітніх програм розвитку професійної рефлексії та активних рефлексивно-діяльнісних технологій навчання майбутніх офіцерів; 3) налагодження та підтримання суб'єкт-суб'єктної взаємодії суб'єктів освітньої діяльності ВВНЗ» (Руденко, & Лашта, 2023, с. 126).

О. Андрющенко виокремила педагогічні умови, що «забезпечують успішність розвитку рефлексивних умінь учителів початкової школи в системі післядипломної педагогічної освіти, а саме: 1) цілеспрямований розвиток мотивації та ціннісного ставлення вчителів початкових класів до

здійснення рефлексивної діяльності; 2) оновлення змісту післядипломної педагогічної освіти; 3) створення рефлексивного середовища в закладі післядипломної освіти шляхом упровадження рефлексивних методів навчання та розбудови рефлексивного предметно-просторового, інформаційно-змістового, комунікативно-діяльнісного й особистісного його компонентів» (Андрющенко, 2020, с. 5).

У контексті нашого дослідження цікавим є обґрунтування педагогічних умов формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті Н. Сенчиною: «зорієнтованість змісту післядипломної освіти на цілеспрямовану актуалізацію педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей; організація рефлексивного освітнього середовища в системі післядипломної освіти; впровадження активних рефлексивно-діяльнісних технологій навчання у курсовий і міжкурсний періоди; забезпечення домінантної ролі рефлексивного практикуму у формуванні педагогічної рефлексії учителів гуманітарних дисциплін у післядипломній освіті» (Сенчина, 2019, с. 2).

Не можна не погодитися із зарубіжними колегами (P. Faller, H. Lundgren, V. Marsick), які вважають, що на розвиток рефлексії впливають такі чинники: адекватне уявлення про себе, образ «Я»; самокритичність, адекватна самооцінка професійних можливостей, розвинений самоконтроль; здатність до саморозвитку, емпатії; схильність до співробітництва у професійній діяльності (Faller, Lundgren, & Marsick, 2020). Виходячи зі сказаного вище, формування педагогічної рефлексії, насамперед, має ґрунтуватися на розвитку особистісної рефлексії.

Під організаційно-педагогічними умовами формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки розуміємо цілеспрямовано використовувани викладачем об'єктивні можливості педагогічного процесу, що сприяють формуванню, активізації та розвитку педагогічної рефлексії у процесі

вивчення іноземної мови. Організаційно-педагогічні умови забезпечують дієвість розробленої системи.

Перша організаційно-педагогічна умова полягає у *«використанні рефлексивно-освітнього потенціалу інтерактивних технологій у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю»*, які є способом реалізації рефлексії в педагогіці, оскільки вони містять всі елементи рефлексії: аналіз, критичну реконструкцію, нормування. Концептуальні ідеї інтерактивних технологій базуються на взаємодії. Основним способом взаємодії суб'єктів при реалізації інтерактивних технологій є спілкування. Різні види інтерактивних технологій, специфіка та особливості їх реалізації розкриваються в роботах Ф. Бенавідес / F. Benavides, Дж. Берлі/ J. Burleigh, В. Берлі/ W. Burleigh, Г. Дюмон/ H. Dumont, Д. Істанс/ D. Istance, А. Єрмоленко, К. Ніколенко, О. Янкович та ін.

Під інтерактивними технологіями розуміють вид інформаційного обміну, при якому рефлексія є таким собі зв'язком між досвідом людини і різними ситуаціями, що підлягають освоєнню. Рефлексивне осмислення ситуацій у контексті майбутньої професійної діяльності призводить студентів до ототожнення себе з професією *«соціальний працівник / психолог»*, оскільки рефлексія є основою самоідентифікації і дає змогу забезпечувати системну збірку суб'єкта на основі механізмів ідентифікації себе в цілому по відношенню до макросуб'єктів соціального середовища.

Комплекс типових проблем у процесі здійснення іншомовної підготовки породжує невпевненість і небажання продовжувати вивчення іноземної мови. Виникнення проблем зумовлене недоліками дидактичного оснащення освітнього процесу, а саме: домінуванням репродуктивних видів діяльності у процесі вивчення іноземної мови; відсутністю умов для інтенсифікації іншомовного спілкування, в тому числі, у віртуальному просторі; недостатнім дидактичним оснащенням реалізації проблемних технологій навчання іноземної мови тощо.

Також існує низка труднощів суб'єктивного характеру, що зумовлюють низьку мотиваційну складову навчання іноземної мови у здобувачів вищої освіти соціономічного профілю. До них, зокрема, можна віднести:

— наявність психолого-педагогічних передумов недостатньої мотивації навчання (конформізм; вибір стилю педагогічної взаємодії, суб'єкт-суб'єктного, діалогового, партнерського спілкування в діаді «викладач—студент»; врахування потреб та інтересів студентів);

— невпевненість мовленнєвої поведінки, зумовлену низьким рівнем розвитку комунікативних умінь;

— відношення до предмета «іноземна мова» як до другорядного, не пов'язаного зі спеціальністю, і відповідно, з майбутньою професійною діяльністю.

Становлення стійкого інтересу та мотивації до опанування іноземної мови будується на врахуванні різних аспектів професійної спрямованості означеного процесу. Йдеться про застосування комплексу інтерактивних методів і технологій у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю.

Для формування інтересу й мотивації з вивчення іноземної мови здобувачів вищої освіти соціономічного профілю важливо забезпечити їхню активну суб'єктну позицію, задіяти інтерактивні методи навчання (діалог, дискусію, брейн-штормінг), електронні засоби навчання, інформаційно-комунікаційні технології. Активність та інтерактивність у процесі вивчення іноземної мови виникають у рамках реалізації суб'єктно-діяльнісного, особистісно-діяльнісного й рефлексивно-діяльнісного підходів. Це означає, що студенти стають активними співучасниками творчого процесу у створенні ситуацій професійної взаємодії (ігрові й тренінгові технології), розробляючи креативні проєкти та моделі з різних контекстів професійної діяльності, беруть участь у груповій роботі з розв'язання кейсів англійською мовою. При цьому, особливу роль відіграє комплекс професійно-орієнтованих творчих

завдань, наприклад, складання «mini-maps», «crosswordpuzzle» з активної лексики.

Важливо забезпечити оптимальне поєднання онлайн- та офлайн-компонентів у змішаному навчанні, беручи до уваги той факт, що перебування здобувачів вищої освіти в межах віртуального середовища є вкрай необхідним, особливо під час війни, воно є невід'ємною частиною їхнього життя. Згідно з науковими розробками (Allen et al., 2002; Годованець, 2014b; Подоляк, 2022), розподіл даних форматів був пов'язаний із реалізацією певних видів діяльності на практичних заняттях з іноземної мови (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Зміст онлайн і очного формату навчання іноземної мови

Онлайн формат	Очний формат
Введення нової професійно орієнтованої лексики, повторення, рецептивні завдання	Введення лексичних і граматичних навичок у письмове та усне мовлення. Діалогічне спілкування в межах професійно-орієнтованих ситуацій
Творчі завдання із залученням електронних ресурсів з країнознавства, специфіки реалізації професійних функцій у державі, мова якої вивчається	Тренінг навичок самопрезентації, підготовка до співбесіди, відпрацювання ситуацій професійної взаємодії в ігрових та кейс-технологіях. Презентація результатів творчих проєктів

У процесі дослідження було передбачено створення для здобувачів вищої освіти соціономічного профілю раціонально організованого освітнього простору, в межах якого забезпечується формування педагогічної рефлексії на основі самодослідження, самопису та усвідомленого використання власних компетентностей. На основі інтерактивної дискусії на практичних заняттях з іноземної мови студенти виявляли та описували найбільш «затребувані соціальні та особистісні якості професіонала (soft skills)». Крім того, вони виконували індивідуальні творчі завдання зі створення моделі

самопрезентації з розділами «My Strengths, My Abilities, My Achievements». Завдяки контенту мережі студенти знайомилися з автентичними іншомовними текстами, розвивали навички аудіювання, прослуховуючи аудіозаписи та пісні, створювали презентації із залученням актуальних відео- та фотоматеріалів.

З позицій суб'єктно-діяльнісного підходу іншомовна підготовка здобувачів вищої освіти соціономічного профілю розглядається як полісуб'єктний простір, простір діалогу і полілогу, ціннісно-смислової взаємодії. Тому вважаємо за можливе говорити про іншомовну підготовку майбутніх фахівців соціономічних професій у ЗВО як полісуб'єктну взаємодію.

Другою організаційно-педагогічною умовою визначили *«Організацію діалогічної взаємодії учасників освітнього процесу в полісуб'єктному контексті»*. Особистісно-рівноправна діалогічна взаємодія педагога і здобувача вищої освіти в полісуб'єктному контексті характеризується побудовою діалогічних, рівнозначних, міжособистісних відносин, що дають право на взаємоприйняття і взаємоповагу. Вона передбачає визнання активної ролі, реальної участі всіх зацікавлених у спілкуванні сторін, які починають виступати як суб'єкти.

Особливість даного типу взаємодії полягає в тому, що вона є зв'язком, який переходить у розвиток. Взаємна залежність її учасників стає взаємною незалежністю їхнього індивідуального розвитку. У такій діалогічній взаємодії розвиваються властивості взаємного збагачення, розкріпачення, розвитку. Рефлексія при такій особистісно-рівноправній діалогічній взаємодії суб'єктів освітнього процесу дає можливість учасникам діалогу краще проаналізувати ситуацію, повніше обґрунтувати внутрішню мотивацію вчинків партнерів.

Полісуб'єктний контекст іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти соціономічного профілю розглядається як полісуб'єктний простір, простір діалогу і полілогу, ціннісно-смислової взаємодії. Тому є підстави

розглядати професійну підготовку майбутніх фахівців соціономічних професій у закладах вищої освіти як полісуб'єктну взаємодію.

У педагогічно-довідковій літературі (Словник-довідник з професійної педагогіки, 2006) поняття «взаємодія» трактується, як фундаментальна категорія, що виступає важливим фактором об'єктивації та способом функціонування цілісного педагогічного процесу; це соціальне і педагогічне явище, взаємно пов'язана система дій, пов'язаних причинною залежністю, при якій поведінка і дії одного суб'єкта виступають одночасно реакцією і стимулом на поведінку іншого.

Емотивно-емпатійні вміння, що входять до структури умінь діалогічної взаємодії, не можуть бути повною мірою опановані на заняттях з іноземної мови тільки на основі друкованого тексту або аудіотексту. Більш ефективно навчання на аудіовізуальних матеріалах, які зберігають дискурс у цілісності його складових – тексту й контексту як глобального, так і локального. Відеофільм, що має функціональну автентичність тексту та зображення, можна використовувати з різними дидактичними цілями.

Ефект присутності, який створюється під час перегляду відеоматеріалів зі звуковим мовленням, сприяє створенню контексту професійної діяльності: наявність візуального ряду, що показує матеріальне середовище й обставини, за яких відбуваються події, створюють світ і простір соціального дискурсу, «прив'язуючи» мовленнєву діяльність до власне професійної діяльності фахівця соціальної сфери, конкретних рольових моделей або моделей ситуації.

Як доводять зарубіжні вчені (Csajbok-Twerefou, 2010; Imig, 1981), фільм візуалізує відмінності в комунікативній поведінці представників різних соціальних і статусних груп, а також гендерні й вікові відмінності. На наше глибоке переконання, автентичний відеофільм може являти собою модель дискурсу комунікативної ситуації професійної діяльності фахівця із соціальної роботи або психолога у різних контекстах. Використання відеоматеріалів в освітньому процесі є засобом не лише формування

педагогічної рефлексії, а й комплексу комунікативних умінь, розвитку професійно важливих якостей майбутніх фахівців соціальної сфери.

Виступаючи джерелом аудіальної та візуальної інформації, відеоматеріали є незамінним засобом навчання у випадках необхідного інтенсивного занурення до іншомовного середовища, тому що вони забезпечують єдність навчання всіх видів мовленнєвої й навчально-професійної діяльності. Особливої важливості набуває проблема реалізації самими студентами навчальних відеопроєктів – створення відеофрагментів, відеофільмів і використання їх як засобу вивчення іноземної мови.

У процесі виконання відеопроєктів слід враховувати важливі аспекти професійно спрямованої комунікації, а саме:

- соціокультурні аспекти (статусні й гендерні проблеми, особливості комунікації з клієнтами різного віку);
- афективний (емотивно-емпатійний) бік комунікації (управління емоціями, емпатія, раппорт);
- невербальну поведінку (етикет, культуру поведінки фахівця із соціальної роботи та психолога, дотримання професійної етики);
- процесуальні знання і вміння (активне слухання, розпитування, мотиваційне інтерв'ювання, соціально-психологічну діагностику);
- професійні ситуації спілкування (консультування клієнта, бесіда з родичами, друзями, оформлення документів на прохання клієнта тощо).

У межах навчальної дисципліни «Іноземна мова (англійська)» студенти самостійно знімали невеличкі відеофільми (5–7 хв.), що відображали окремі моменти спілкування з різними клієнтами. Це сприяло формуванню педагогічної рефлексії, репродуктивно-продуктивних і продуктивних умінь, і було важливим засобом формування умінь діалогічної взаємодії, засобом організації самоконтролю, самооцінки та зворотного зв'язку.

Підтримуємо дослідників у тому, що кожний зі створених студентами відеосюжетів є актуалізацією фрагмента інституціонального дискурсу

(Сологуб, 2016) і об'єднується в єдиний, цілісний, пов'язаний глобальною темою дискурс психологічної консультації, що представлений у формі макродіалогу «На прийомі у психолога». Мікродіалоги, що утворюють дискурс консультації, потребують різного рівня комунікативних компетенцій, тому опанування, актуалізація, розвиток і вдосконалення вмінь діалогічної взаємодії організовується не лінійно, а з урахуванням вихідного рівня володіння мовою та поступового ускладнення мовного матеріалу.

Першими є теми «Student's Life», «My future profession», «Parents and Children», адже діалог будується на знанні розмовної лексики та потребує вмінь формулювати найпростіші спеціальні й загальні запитання в Present Indefinite за певним планом і в певній стереотипній послідовності, а також давати стислі й повні відповіді, що утворюють стандартизоване інтерв'ю для отримання точних даних. Тематики «Family Problems», «Stress», «The Danger of Smoking», «Alcoholism» припускають формування й розвиток умінь, як інформативного діалогу-розпитування з метою отримання точних даних, так і здійснення терапевтичного впливу на клієнта із застосуванням стратегій і тактик емотивно-емпатійної взаємодії.

На завершальному етапі вивчення навчальної дисципліни «Іноземна мова (англійська)» доцільно пропонувати студентам виконання індивідуально-дослідного завдання у формі створення відеосюжету (у парі або малій групі). При цьому важливим є чітке окреслення теми, цілей-завдань і очікуваних результатів, визначення мовного й мовленнєвого матеріалу, орієнтовного обсягу висловлювань і тривалості виконання. Такий підхід забезпечує формування орієнтувального та інформаційного підґрунтя для організації комунікативно-мовленнєвої взаємодії здобувачів освіти (табл. 3.5).

На підготовчому етапі студенти створювали сценарій рольової гри. При цьому вони спиралися на комплекс знань, отриманих у результаті вивчення іноземної мови, а саме:

—знання про структуру діалогу (інтеракції), що реалізується за допомогою контакто-встановлювальних, регулятивних, інформативних та оцінювальних інтенцій: діалогу-знайомства, діалогу-розпитування, діалогу-інформування, діалогу-рекомендації, регулятивного діалогу-переконання тощо;

—знання про способи розгортання діалогу: початок і завершення діалогу, правильну послідовність діалогічних єдностей, засоби зв'язку між ними, правила передачі ініціативи;

—знання про невербальну комунікативну поведінку, отримані з міні-лекцій, під час підготовки презентацій щодо особливостей невербальної поведінки в різних культурах, у побутовій сфері, ситуаціях професійної діяльності;

—знання про способи іншомовної вербалізації (фонетичними, лексичними, граматичними засобами) актуальних для конкретної ситуації інтенцій.

Таблиця 3.5

Орієнтовна схема комунікативно-мовленнєвої взаємодії

Тема: «На прийомі у психолога»
Цілі: 1. Створити рольову гру та взяти в ній участь. 2. Розвинути вміння нормативно-етичної поведінки; інформативного діалогу-розпитування, прескриптивного діалогу (пояснення, поради, рекомендації) та регулятивного діалогу-переконання
Психологу: показати вміння встановлювати контакт; вміння інформувати та переконувати клієнта
Клієнту: поставити запитання психологу, запитати поради; бути ввічливим
Мовний матеріал: комунікативно-мовні засоби передачі регулятивних та інформативних інтенцій: поради, побажання, рекомендації; комунікативно-мовні засоби для розпитування, уточнення, перепитування з метою отримання інформації
Базова граматична модель: You + should (must, can, have to, may, might) + inf; лексика на тему “My future profession”
Інші ресурси: підручники, посібники; презентація «Професія психолог / Фахівець із соціальної роботи», рекомендації для клієнтів
Місце: соціальна установа/ служба
Тривалість та обсяг висловлювання – не менше 1 хвилини, 20 реплік

Сценарії рольової гри студенти створювали самостійно. Незважаючи на відсутність жорстких часових обмежень, тривалість діалогів становила від 0,43 с. до 1 хв. 40 с., що в середньому становило 1 хв. 15 с. Середня кількість висловлювань у письмових варіантах діалогів коливалася від 13,2 висловлювання до 27,1, що в середньому становило 20,1 висловлювання. Діалоги в середньому склалися із 7–8 запитань-стимулів відповідно до запропонованого алгоритму, утворюючи разом із відповідними репліками динамічний інформативний діалог-розпитування, що переходить у прескриптивний діалог-рекомендацію.

У процесі демонстрації фільму в аудиторії відбувалась одночасно корекція, оцінювання й самооцінювання продемонстрованих умінь і навичок студентів, яким було запропоновано уважно переглянути сюжети й прокоментувати адекватність поставленим завданням, мовну й мовленнєву коректність, відповідність змісту й структури діалогу стандартам та алгоритмам професійних дій. За умови збереження й порівняння кількох варіантів відеозаписів можна було простежити динаміку формування педагогічної рефлексії, виявити слабкі й сильні сторони, порівняти з результатами інших студентів, обговорити шляхи виправлення недоліків.

На переддемонстраційному етапі здійснювалась підготовка групи до перегляду і вивчалися мотиви кожного студента. Окрім цього, запитували майбутніх фахівців соціономічних професій, чи хочуть вони обговорити труднощі, які виникали, до або після перегляду фільму. Якщо студенти обирали перше, то їм ставили такі запитання: «Які проблеми потребують розв'язання і в чому потрібно ще попрактикуватися?», «З приводу чого Ви б хотіли почути відгук, пораду, коментар?», «Чого саме Ви би хотіли досягнути?», «Як може допомогти Вам група?».

У публікаціях вітчизняних дослідників (Коваль, 2005; Олійник, 2016) на етапі демонстрації рекомендують здійснювати три різні прийоми перегляду фільму залежно від завдань етапу та контексту навчання, але з урахуванням основного принципу: зворотний зв'язок (Feedback) буде

ефективним методичним прийомом, якщо його здійснюватимуть вчасно, тобто одразу після демонстрації. Розглянемо їх детальніше.

Так, перший прийом: переглянути весь фільм для того, щоб отримати цілісне уявлення про психологічну консультацію, як одиницю психологічного дискурсу, фокусуючись на актуальних для даного етапу навчання фрагментах. Наступний крок – переглянути лише певну частину консультації з концентрацією уваги на конкретних цілях і вміннях. Далі можна використовувати Stop-Start method, що передбачає зупинку фільму для обговорення через заздалегідь обумовлений час, наприклад через 3 хвилини. На післядемонстраційному етапі необхідно дати здобувачам вищої освіти кілька хвилин зібратися з думками та сформулювати найважливіші проблеми для обговорення, зберігаючи баланс між тим, що вийшло добре, і з тим, що становило проблему; обговорити зі студентами досягнення поставлених цілей; запропонувати передати основний зміст сюжету; обрати фрагмент фільму та програти знову, беручи до уваги висловлені рекомендації.

Для вербалізації результатів педагогічної рефлексії було запропоновано студентам фрейм «Giving Effective Feedback to Learners and Colleagues». Фреймом Н. Дячук називає набір стандартних реальних або потенційних знань, присвячених складним явищам, цілісному уявленню про складний концепт. Іншими словами, фреймінг – це активна система статистики знань, що описує стереотипні набори картинок (Diachuk, 2017). Запропонований фрейм містить функціонально-стилістичні моделі й мовленнєві кліше для коментування, оцінювання, порад, побажань, що базуються на головному принципі зворотного зв'язку – «говорити тільки те, що може допомогти студенту».

Слід наголосити, що найважливіша функція зворотного зв'язку під час використання відеозаписів рольової гри – допомогти студентам уявити себе в професії психолога або фахівця із соціальної роботи і на ранніх стадіях навчання починати опановувати вміння перцепції та рефлексії.

У практику медичних шкіл за кордоном упроваджено так званий SET-GO – метод для правильної організації обговорення й аналізу відеоматеріалів записів лікарської консультації (Chowdhury, & Kalu, 2004), який був використаний у процесі іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти соціономічного профілю. Перші літери назви методу структурують блок запитань, який необхідно поставити собі та іншим для отримання позитивної та ефективної рефлексивної діяльності:

—What did you See? (Що Ви побачили?);

—What Else did you see? What happened next? (Що сталося потім?);

—What do you Think? (Що Ви думаєте?);

—What Goal (s) were you trying to achieve at that point in the consultation? (Яких цілей Ви намагалися досягти в цьому місці в консультації?);

—Any Offers how where and how to go next? (Які пропозиції щодо того, що, коли і як робити далі?).

Відеофільми, зняті майбутніми фахівцями соціальної сфери, демонструють стійкість набутих базових професійно значущих умінь діалогічної взаємодії з клієнтами під час психологічної консультації: студенти демонстрували володіння вміннями активного слухання, емпатійності, вправно користувалися дискурсивними маркерами для переходу від одного топіку до іншого, ввічливого втручання, переривання або завершення теми з урахуванням ситуативних перемінних (цілей комунікації, віку й статі клієнта, його психологічного стану, місця й часу перебування) з урахуванням ситуації, що склалася.

У процесі професійно орієнтованого інтерактивного навчання долаються мовні труднощі, виникає атмосфера співробітництва та взаємодопомоги, формуються мотивація й готовність до глибшого вивчення мови, що підкріплюються позитивними емоціями та інтересом студентів. Дані формувального етапу експерименту підтверджують високу ефективність використання відеотехнологій для формування педагогічної рефлексії

здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки.

Третьою умовою розглядаємо *«створення рефлексивно-розвивального освітнього середовища з активним залученням здобувачів вищої освіти соціономічного профілю»*. Рефлексивне середовище трактується як система умов, у яких відбувається розвиток особистості. Ця своєрідна система розкриває перед особистістю майбутнього фахівця соціономічного профілю ресурси вивчення і корекції самого себе, власних професійних і соціально-психологічних резервів. Під рефлексивно-освітнім середовищем Л. Завіруха, Н. Павлюк розуміють *«спеціально створену систему умов, які забезпечать усвідомлене ставлення студента до діяльності, адекватність оцінки та контролю за процесом і результатами навчально-виконавської діяльності»* (Завіруха, & Павлюк, 2019, с. 30–31). Віддаємо перевагу визначенню Н. Ткачової, С. Махновського, які вважають, що рефлексивне виховне середовище – це *«система педагогічних умов, засобів, соціальних та матеріально-предметних чинників, що спонукають студентів до активної рефлексивної діяльності та забезпечують її результативність»* (Ткачова, & Махновський, 2016, с. 124).

Погоджуємося із О. Резван у тому, що *«рефлексивне середовище має бути інформаційно надлишковим, оскільки надлишковість та недостатність сприяють неоднорідності середовища, що стає умовою рефлексивного розвитку особистості»* (Резван, 2015, с. 296).

Варто зазначити, що під рефлексивним середовищем розуміється не тільки академічний процес навчання у ЗВО (відвідування занять, складання заліково-екзаменаційних сесій), але й проходження різних видів практик, написання курсових і бакалаврських робіт тощо. Саме на цьому обов'язково треба робити акцент. Тільки у процесі проходження різних видів практик студенти стикаються з реальною професійною діяльністю. Під час практичної підготовки у студентів з'являється усвідомлена необхідність рефлексувати і по відношенню до себе, і по відношенню до своєї майбутньої

професійної діяльності. За організації такого рефлексивного середовища зникають розчарування і віддалення від освітнього процесу майбутнього професіонала (майбутніх психолога і фахівця із соціальної роботи), відбувається формування і подальший розвиток педагогічної рефлексії. До провідних аспектів такої діяльності належать робота з екзистенціальними смислами та цінностями, реалізація діагностики власних професійно важливих якостей і застосування її результатів для подальшого професійного вдосконалення.

О. Резван акцентує увагу на таких характеристиках «рефлексивного освітнього середовища», а саме: «наявність усвідомленої потреби у рефлексії процесу та результатів діяльності як у викладача, так і у студента; стимулювання суб'єктів середовища до самозміни відповідно до занурення у контекстні навчально-професійні ситуації; кооперативність у набутті та переданні досвіду; високий рівень комфортності навчання» (Резван, 2015, с. 294–295).

Формування педагогічної рефлексії відбувається у рефлексивно-розвивальному освітньому середовищі, спеціально організованому на заняттях з вивчення англійської мови та в інших формах навчальної діяльності і взаємодії з викладачами ЗВО. Під *рефлексивно-розвивальним освітнім середовищем* розуміємо зовнішні чинники, умови, стимули, що активізують рефлексивні процеси у свідомості здобувача вищої освіти. До нього належать: 1) викладач і група студентів, які здійснюють особистісну й міжособистісну рефлексію, перебувають у діалогічній позиції щодо партнерів спілкування; 2) система проблемних, творчих, смислотворчих (на пошук і обґрунтування змісту) завдань, завдань на рефлексію, самоаналіз, самокорекцію, саморозвиток Я-концепції, знань і вмінь студентів; 3) особистісні ситуації, що активізують контекст навчання. Вони спрямовані на актуалізацію й розвиток мотивації, рефлексивності, критичності, автономності, смислотворчості здобувачів вищої освіти; 4) засоби

відеозапису, що використовують для формування рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю.

Спираючись на напрацювання П. Щербань (Щербань, 2023), висловимо своє бачення щодо визначення компонентів рефлексивно-розвивального освітнього середовища, а саме:

—ситуація, що постійно змінюється і виникає під час активної взаємодії викладача і здобувачів освіти;

—застосування гнучких інноваційних технологій, методів, прийомів навчання в освітньому процесі;

—унікальний досвід викладача, що сприяє створенню рефлексивно-розвивального освітнього середовища для успішного навчання здобувачів освіти;

—соціальний контекст організації групового навчання;

—систематичне рефлексування на заняттях (рефлексія емоційного стану студентів, рефлексія діяльності, рефлексія змісту навчального матеріалу);

—оцінювання як складова рефлексивно-розвивального освітнього середовища.

Для реалізації завдання формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки необхідно, щоб рефлексивно-розвивальне освітнє середовище відповідало певним характеристикам (табл. 3.6).

При встановленні міжособистісних взаємодій між суб'єктами формується певне, властиве лише даним взаємодіям рефлексивно-розвивальне освітнє середовище, що визначається як система умов становлення особистості, що відкриває можливість для самодослідження і самокорекції особистісних і професійних ресурсів. У мисленні – це наявність проблемно-конфліктної ситуації; у діяльності – установка на кооперування, а не на конкуренцію; у спілкуванні – відносини, що передбачають доступність

власного досвіду людини для іншої і відкритість досвіду іншої для себе. Основною функцією такого середовища можна назвати сприяння виникненню у здобувачів вищої освіти потреби в рефлексії.

Таблиця 3.6

Характеристики рефлексивного середовища

Характеристики	Змістове наповнення
Аксіологічна (ціннісні орієнтації)	Рефлексуючий викладач; цінності освіти (особистість, творчість, самореалізація, саморозвиток); особистісні цінності (самоактуалізація, самореалізація, саморозвиток)
Інформаційна (характер інформації та спосіб її пред'явлення)	Достатньо навчальної інформації про рефлексію, її механізми, необхідні вміння для входу в рефлексивну позицію і здійснення рефлексивної діяльності; діалогічний спосіб побудови змісту освітнього процесу; включення у контекст навчання матеріалів із ЗМІ; проблемний і творчий характер освітнього процесу
Матеріально-технічна (матеріальне забезпечення)	Використання розвивального потенціалу відеозаписів; створення засобами відеозаписів подієвого контексту, в який «занурюється» студент у процесі діалогу
Соціальна (суб'єкти й міжсуб'єктні взаємовідносини)	Суб'єкти освітнього процесу (природність і спонтанність у вираженні почуттів, відкритість власного досвіду, безумовне позитивне ставлення до себе та інших, прийняття себе та інших, емпатійне розуміння (Rogers, & Freiberg, 1994)) є суб'єктами пізнання й самопізнання, педагогічної рефлексії, їхня взаємодія будується на основі співробітництва; суб'єкти виступають один для одного носіями культури, соціальних, особистісних цінностей
Екологічна	Екологічно й психологічно безпечне й емоційно комфортне середовище

У рефлексивно-розвивальному освітньому середовищі і педагог, і студент виступають у ролі суб'єктів, які можуть винести з нього лише те, що їм необхідно. Кожен має можливість змінювати його і вносити те нове, що сформувалося у результаті рефлексії, оскільки людина є базовим рефлексивним елементом будь-якого соціального простору.

Процес набуття знань і досвіду в особистісно орієнтованій освіті характеризується внутрішніми сумнівами, обговореннями постійно виникаючих питань і труднощів із собою та із значущими учасниками освітнього процесу (групою, викладачем). Таке навчання має виражений рефлексивний характер. Знання здобуваються не заради знань. Цінністю такої освіти виступає особистісний досвід, набутий на їхній основі. Це досвід самоаналізу і зіставлення своїх можливостей із вимогами, які висуває суспільство і вища школа; досвід активного отримання особистісних знань. У процесі іншомовної підготовки відбувається поглиблення й удосконалення своїх уявлень про вимоги до професій соціономічного профілю, на основі яких будується Я-концепція. Педагогічна рефлексія виникає як усвідомлення здобувачами вищої освіти свого незнання, ланцюжок сумнівів, що викликають потребу в пошуку досконаліших способів розв'язання суперечностей, які періодично виникають (рис. 3.4).

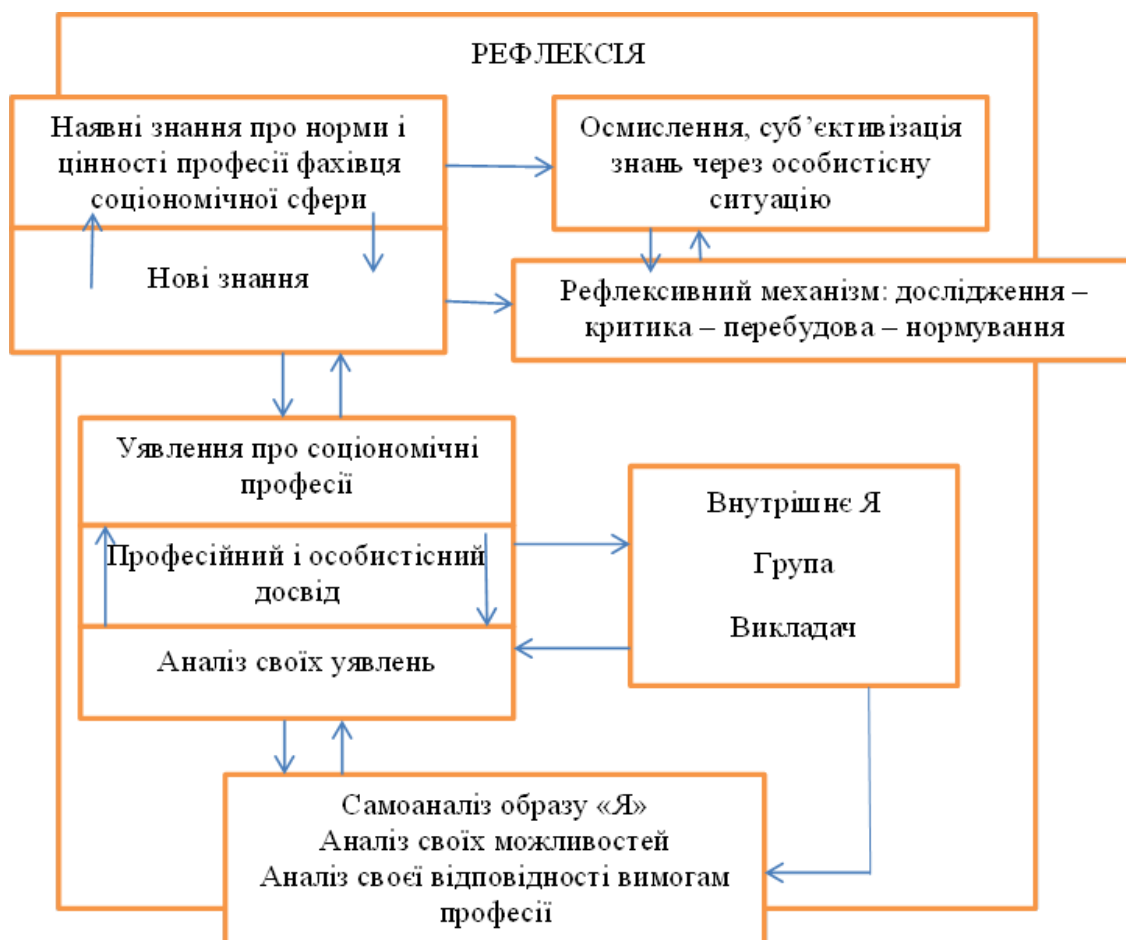


Рис. 3.4. Досвід рефлексивного осмислення знань

В якості основного стимулу до рефлексивної діяльності студентів повинна виступати не заохочувальна або негативна оцінка викладача, а потреба особистості в самореалізації, саморозвитку. Тому з нашого боку потрібно було сформувати мотивацію у студентів до професійного та особистісного саморозвитку, створюючи при цьому ситуації успіху й емоційного благополуччя під час використання відеозаписів. У результаті рефлексивного управління діяльністю студентів відбувається осмислення, суб'єктивізація знань, норм, цінностей; конструювання образу «Я», «Я-концепції» студента; прийняття відповідальності за вибір способів взаємодії, норм педагогічної діяльності.

Організація процесу рефлексії спирається на її психологічний механізм, представлений такими етапами: зупинка – фіксація – відсторонення – об'єктивізація – переосмислення. Для етапу «зупинки» характерне припинення змістовної діяльності в разі вичерпання засобів її розв'язання. «Фіксація» – це аналіз перебігу і результатів попередньої роботи та формування суджень. «Відсторонення» – це вихід у сторонню позицію для самоаналізу, вивчення себе і перебудовування образу своєї діяльності з довільно обраної позиції. «Об'єктивізація» – аналіз своєї діяльності в системі наявних або можливих дій, відновлення минулого досвіду і конструювання моделей власного майбутнього, відстеження причин і можливих наслідків своїх дій, переконструювання ситуації. «Переосмислення» – це повернення до початкової ситуації вже у новій позиції та з новими засобами; співвіднесення своїх цілей і дій, спрямованих на їх досягнення.

Формування педагогічної рефлексії пов'язано з гештальт-підходом, який детальніше буде описано в п. 4.2. Робота викладача іноземної мови з використанням засобів гештальт-підходу має бути націлена на створення гештальт-орієнтованих відносин між студентом і викладачем та іншими студентами на заняттях з іншомовної підготовки. Атмосфера такого заняття має забезпечувати, з одного боку, дотримання здобувачами вищої освіти всіх вказівок викладача, а, з іншого – зникнення побоювань, страху перед іноземною мовою і викладачем. Студент має бути готовий висловити свою

точку зору, не приховуючи її, показати свої емоції, вступити в невимушену бесіду, дискусію, діалог. Тому при створенні гештальт-орієнтованих стосунків вагомого значення набуває оволодіння майбутнім фахівцем соціономічного профілю аспектів психолого-педагогічної та загальногуманітарної культури у процесі іншомовної підготовки.

Для того, щоб уникнути «негативних» оцінок при перевірці усних і письмових відповідей студентів, було використано таку систему оцінювання: «відмінно», «добре», «непогано», «потрібно подумати». Необхідність у даній системі, на нашу думку, викликана тим, що до студентів необхідно бути особливо уважними і чуйними, щоб не відлякати їх від предмета вивчення, не посилити їхні комплекси, невпевненість і страхи, що виникають під час вивчення іноземної мови. Отже, гештальт-орієнтовані стосунки характеризуються взаємоповагою, взаємодопомогою, взаємною підтримкою між студентами і викладачем, вірою останнього в можливості, силу волі майбутніх фахівців соціономічного профілю.

Слід наголосити, що формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки можливе в рефлексивно-розвивальному освітньому середовищі, створеному на основі принципів діалогізації й проблематизації змісту навчального матеріалу і міжособистісної взаємодії на заняттях; принципу особистісної сполученості суб'єктів із пережитими подіями соціально-педагогічної дійсності (реальної або змодельованої) і принципу саморозвитку суб'єктів освітнього процесу.

Таким чином, сукупність окреслених організаційно-педагогічних умов забезпечує цілісність, системність і результативність процесу формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки, створюючи підґрунтя для їх професійного та особистісного зростання.

3.4. Структурна модель системи формування педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки

Сучасний підхід до організації освітнього процесу у ЗВО передбачає орієнтацію на рефлексивну діяльність усіх його учасників та створення умов, що сприяють набуттю професійних рефлексивних знань, виробленню зацікавленого відношення до рефлексивної діяльності, рефлексивної поведінки майбутнього фахівця соціономічного профілю.

Погоджуємося із О. Вороною в тому, що «суттєвою прогалиною в дослідженнях проблеми розвитку професійної рефлексії є те, що недостатньо описані механізми її формування в процесі навчання у ЗВО» (Воронова, 2020, с. 87).

У вітчизняній системі вищої школи можна представити різні моделі професійно-педагогічної освіти, а саме:

- проєктна модель – передбачає інтегративність і детермінованість знання, побудову нових механізмів, що мають системний характер;
- експериментально-теоретична модель – акцентована на деталізації наукових концепцій, реалізації дослідницьких аспектів практики, використанні об'єктивних форм знання і встановлення зв'язків між ними;
- домінуюча установка особистісно-центрованої моделі полягає в акцентуванні значущості особистісного знання та способу професійної і життєвої діяльності, розвитку індивідуальних здібностей.

У дисертаційних дослідженнях представлені різноманітні моделі формування й розвитку рефлексії. Так, цікавою для нашого дослідження є структурно-функціональна модель рефлексії, розроблена Ч. Цзінцзін, який представив її у вигляді поєднання структурних елементів, а саме: «аспектів (особистісного, комунікативного, інтелектуального); форм (основоположної, конструктивної, порівняльної); видів (упереджувального, ретроспективного, синхронного); функцій (самопізнавальної, розвивальної, регулятивної,

консолідації досвіду, когнітивної, соціальної, інтегруючої, усвідомленого ставлення)» (Цзінцзін, 2016а, с. 6).

Н. Сенчина представила модель формування педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті, що складається з трьох блоків: цільового, змістово-процесуального і критеріально-рівневого. Дослідниця наголошує, що «цільовий блок забезпечує спрямованість досліджуваного процесу, визначення стратегічних і тактичних цілей, очікуваних результатів експериментальної роботи. Змістово-процесуальний блок моделі розкриває формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті, здійснюване в межах педагогічного процесу шляхом застосування низки форм і методів навчання. Критеріально-рівневий блок моделі містить у собі систему критеріїв, що забезпечують можливість визначити рівні сформованості педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей» (Сенчина, 2018, с. 189).

О. Воронова розробила «змістовно-динамічну модель процесу формування професійної рефлексії в майбутніх вихователів, яку можна реалізувати в тренінгу (Воронова, 2020, с. 88). Дослідниця наголошує, що «вплив на розвиток професійної рефлексії (її структурних компонентів) опосередковується через низку психологічних властивостей особистості студентів, які було виявлено за допомогою кореляційного аналізу (самоповагу, самоінтерес, самовідношення, впевненість у собі, саморозуміння, емпатію, доброзичливість, відповідальність, навички взаємодії і співпраці, демократичний стиль педагогічного керівництва та ін.)» (Воронова, 2020, с. 88).

Досліджуючи особливості формування професійної рефлексії у майбутніх офіцерів Збройних Сил України, Р. Лашта спроектував структурно-функціональну модель, що складається з мети, об'єктивної потреби, пріоритетів і умов організації та здійснення означеного процесу. «Модель складається з теоретично-змістового, процесуального та результативно-діагностичного блоків. Її застосування передбачає

оптимізацію змісту професійної підготовки майбутніх офіцерів в ВВНЗ шляхом формування у них професійної рефлексії» (Лашта, 2024, с. 4).

Як бачимо, спроби розробити різні моделі формування професійної/ педагогічної рефлексії у фахівців соціономічного профілю не призвели до узгодженості у визначенні структурних елементів/ компонентів.

Перш ніж приступити до побудови структурної моделі, необхідно визначитися з поняттями «модельовання» і «модель». Наукове модельовання є методом дослідження різних об'єктів на їх моделях. Слід розрізняти поняття «модель» і «модельовання». Модель – це певним чином схематизоване відображення об'єкта або явища. Вона створюється у процесі модельовання – специфічного способу пізнання, при якому одна система (об'єкт дослідження) відтворюється в іншій (моделі).

З філософської позиції модельовання є «предметною, знаковою чи уявною системою, що відтворює, імітує або відображає якісь визначальні характеристики, тобто принципи внутрішньої організації або функціонування, певні властивості чи ознаки об'єкта пізнання (оригіналу), пряме, безпосереднє вивчення якого з якихось причин неможливе, неефективне або недоцільне, і може замінити цей об'єкт у процесі, що досліджується, з метою отримання знань про нього» (Шинкарук, 2002, с. 391).

Згідно з визначенням, представленим у філософському енциклопедичному словнику (Філософський енциклопедичний словник, 2002), модельовання – це дослідження об'єктів пізнання на їх моделях; побудова (аналіз, вивчення) моделей, об'єктів, систем, конструкцій, процесів. Предметом модельовання можуть бути як конкретні, так і абстрактні об'єкти, як реально існуючі системи, так і системи, що лише підлягають конструюванню (для визначення характеристик і раціональних способів конструювання яких і застосовується модельовання).

Імпонує трактування «модельовання», запропоноване О. Антоною: «Модельовання – це досить новий і перспективний метод наукового пошуку,

який ґрунтується на побудові і дослідженні моделей, як засобу вивчення явищ і процесів» (Словник базових понять з курсу «Педагогіка», 2014, с. 52).

Слід зазначити, що моделювання нерозривно пов'язане з процесами абстрагування та ідеалізації, за допомогою яких відбувається виділення тих сторін модельованих об'єктів, які відображаються на моделі. При цьому специфіка моделювання полягає в тому, що аналіз, абстрагування та ідеалізація відбуваються або за допомогою операцій над чуттєво-сприйнятими реальними об'єктами, зокрема над знаками, або ж за допомогою наочних образів, отриманих з безпосереднього споглядання цих об'єктів і практичної дії з ними. Таким чином, моделювання задовольняє у формі, прийнятній для науки, потребу в наочності, пов'язану з чуттєвим, дослідно-практичним походженням знання. У моделі відтворюються властивості, зв'язки, тенденції досліджуваних систем і процесів, що дає змогу оцінити їхній стан, зробити прогноз, прийняти обґрунтоване рішення.

І. Кульчицький наголошує, що «будь-який процес моделювання передбачає наявність активного суб'єкта, який визначає риси об'єкта моделювання як предмет його зацікавлення, тобто модель лише приблизно відповідає оригіналу. Це означає, що одному об'єкту-оригіналу можуть відповідати безліч моделей, кожна з яких потрібна для вирішення іншого конкретного завдання» (Кульчицький, 2015, с. 274).

«Специфіка моделювання, на переконання А. Лопатьєва, відрізняється від інших методів пізнання в тому, що за його допомогою об'єкт вивчається не безпосередньо, а за допомогою іншого об'єкта, який аналогічний першому в певних відношеннях. Тобто, використання моделювання характерне тим, що між суб'єктом (дослідник) і об'єктом пізнання існує проміжкова ланка – модель» (Лопатьєв, 2007, с. 5).

Погоджуємося із Л. Султановою в тому, що «основною відмінною рисою моделювання як метода наукового пізнання є використання моделі» (Султанова, 2016, с. 173). Модель походить від латинського слова «modulus» – міра, норма, зразок. Філософи (Саух, 2003) визначають модель, як уявну або матеріально реалізовану систему, яка відображає або відтворює об'єкт

дослідження. Вона здатна заміщати об'єкт таким чином, що його вивчення дає нову інформацію.

У словниках (Гончаренко, 1997; Словник-довідник з професійної педагогіки, 2006) «модель» розглядається як зображення, схема, опис будь-якого об'єкта, що відображають у більш простому, зменшеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відносини між елементами досліджуваного об'єкта і полегшують процес отримання інформації про нього.

Зокрема, в сучасному психолого-педагогічному словнику представлено таке трактування терміну «модель»: «відтворення чи відображення об'єкту, задуму (конструкцій), опису чи розрахунків, що відображає, імітує, відтворює принципи внутрішньої організації або функціонування, певні властивості, ознаки чи(та) характеристики об'єкта дослідження чи відтворення (оригіналу)» (Сучасний психолого-педагогічний словник, 2016, с. 235–236).

У загальному розумінні модель розуміють, як «аналог (графік, схему, знакову систему, структуру) певного об'єкта (оригіналу), фрагмента реальності, артефактів, витворів культури, концептуально-теоретичних утворень тощо (Шинкарук, 2002, с. 391). Аналізуючи різноманітні наукові підходи до визначення термінів «модельовання» й «модель», І. Кульчицький зупинився на такому трактуванні: «Модель – це система-репрезентант, аналіз якої слугує способом отримати інформацію про іншу систему» (Кульчицький, 2015, с. 280).

Спираючись на наукові напрацювання дослідників (Богобоящий et al., 2004; Кульчицький, 2015; Лопатьєв, 2007), виділяємо якості моделі, а саме:

- відповідність, подібність до системи-оригіналу;
- цілеспрямованість, тобто узгодженість її параметрів із поставленою перед системою метою, з очікуваним результатом;
- нейтральність стосовно суб'єктивних оцінок і уподобань учасників модельовання;

— відволікання, абстрагування від деяких деталей і параметрів системи-оригіналу.

Слід зазначити, що модель передбачає, перш за все, втілення закладених у ній ідей. Разом з тим, вона є також і прогнозом, і засобом реалізації авторської ідеї, засобом досягнення цілей і завдань програми, оскільки відповідає на питання, що і як потрібно зробити. Створення моделі є конкретизацією загальнонаукового принципу зв'язку цілого й одиничного, в яких їх поєднання і взаємодія, що виникає при цьому, породжують нову якість – нову модель. Ця модель, у свою чергу, вимагає серйозних теоретичних і методичних пояснень, без яких її опис не може стати абстракцією, схемою, відірваною від життя і тому бездіальною.

У нашому дослідженні розроблено структурну модель формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки, яка представляє собою певний еталон, пов'язаний з модельним уявленням про об'єкт педагогічного дослідження. Практична і теоретична цінність моделі в будь-якому психолого-педагогічному дослідженні зазвичай визначається її адекватністю досліджуваним сторонам об'єкта.

Перш ніж виділити методологічні основи вивчення педагогічної рефлексії та процесу її формування, звернемося до самого поняття «формування». Воно передбачає наявність кількох підходів, а саме:

- по-перше, надання певної форми завершеності чому-небудь, поєднання, утворення, розвиток;
- по-друге, становлення особистості під впливом різних факторів; результат на даний момент (певний рівень стабільності, набуття форми – комплексу властивостей, якостей особистості);
- по-третє, процес розвитку особистості під впливом зовнішніх і внутрішніх факторів (виховання, навчання, соціального та природного середовища, власної активності).

У контексті нашого дослідження під «формуванням» розуміється не укладання в готову форму, а «наповнення форми» певним змістом.

Відповідно, *формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іношомовної підготовки* розглядаємо як *цілісний процес, спрямований на залучення студентів до активної, рефлексивно спрямованої, спеціально організованої діяльності, метою якої є одержання суб'єктивно нового інтелектуального продукту в ідеальній формі – у формі знань з іноземної мови.* Таким чином, йдеться не про пряме управління прагненням майбутніх фахівців соціономічного профілю до педагогічної рефлексії, а про надання цьому прагненню певних форм і умов розвитку.

Модель має представляти собою єдину систему різних компонентів, що забезпечують цілісність процесу на змістовному, процесуальному й результативному рівнях. Питання щодо змісту навчання іноземних мов залишаються одними з найактуальніших у теорії та методиці професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю.

При побудові структурної моделі системи формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іношомовної підготовки керувалися необхідними і достатніми умовами і дійшли певних висновків про те, що:

- по-перше, між моделлю і оригіналом є відносна схожість, форма якої явно виражена і зафіксована як аналогія;
- по-друге, модель у процесі наукового дослідження є прототипом об'єкта, що вивчається;
- по-третє, вивчення моделі дає змогу отримати чітке уявлення про оригінал.

Під «*моделлю системи формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іношомовної підготовки*» розуміємо *цілісний освітній процес, у якому сукупність підходів, принципів, форм, методів, технологій і прийомів навчання спрямована на набуття студентами знань, умінь, навичок і досвіду іношомовної діяльності, а також на саморозвиток особистості студента як майбутнього суб'єкта професійної діяльності.*

Вважаємо, що спроектована модель підпорядковується такій логіці: 1) мета і завдання формування педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічних професій у процесі іншомовної підготовки; 2) методологічні підходи, принципи, форми, методи, технології модельованого процесу; 3) організаційно-педагогічні умови, необхідні для досягнення поставленої мети і дієвої реалізації моделі; 4) результат, який повинен бути досягнутий при реалізації даної моделі. Відповідно, вона складається з таких блоків: методологічно-цільового, змістового, операційно-процесуального та оцінно-результативного.

Звернемося детальніше до розгляду моделі системи формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки (рис. 3.5). Необхідність виділення *методологічно-цільового блоку* обумовлена тим, що свідома мета в діяльності майбутнього фахівця з соціальної роботи або психолога визначає вибір способів, дій і виступає як засіб управління, порівняння результатів дій з прогнозованим підсумком.

Завданнями моделі системи виступають: 1) формування потреби та підвищення мотивації до вивчення іноземної мови; 2) розвиток здатності до іншомовної комунікації; 3) усвідомлення та подолання студентом проблем з іноземною мовою; 4) розвиток здібностей до іншомовної професійної самоосвіти та самовдосконалення.

Для досягнення зазначеної мети необхідно вирішити низку проміжних завдань, які полягають у наступному:

1) за допомогою засобів гештальт-підходу навчити здобувачів вищої освіти психологічно захистити себе від страху перед іноземною мовою, зняти бар'єр, негативне відношення до даного навчального предмета;

2) сформувати лінгвістичне мислення, яке перш за все, передбачає усвідомлення мови як предмета вивчення, аналізу практичного використання;



Рис. 3.5. Структурна модель системи формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки

3) сформувати внутрішню потребу в усвідомленому читанні психолого-педагогічної літератури іноземною мовою, вмінні звертатися до різних словників і довідників;

4) навчитися самостійному реферуванню, анотуванню спеціальної літератури за своєю майбутньою професією з метою набуття системних знань за своєю спеціальністю;

2) виховувати у здобувачів вищої освіти почуття самоповаги через повагу до іноземної мови, її народу, культури.

Процес формування педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічних професій у процесі іншомовної підготовки базується на комплексі методологічних підходів, що змістовно інтегруються в рефлексивно-діяльнісному. Даний підхід сприяє реалізації соціально та особистісно орієнтованого змісту професійної освіти, націлює здобувачів вищої освіти соціономічного профілю на творчий самоаналіз, самооцінку освітніх потреб та інтересів, допомагає у процесі іншомовної підготовки визначити шляхи подальшого самовдосконалення й саморозвитку. Детально методологічні підходи (гештальт-підхід, суб'єктно-діяльнісний, особистісно-діяльнісний, рефлексивно-діяльнісний, системний, комунікативний, компетентнісний; аксіологічний; індивідуально-творчий, міжкультурний) представлені в п. 3.2. і п. 4.2 дисертації.

Основні ідеї розглянутих методологічних підходів стали основою для виділення принципів побудови моделі системи формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки. В якості провідних загальнопедагогічних нами обґрунтовані наступні принципи: системності, гуманізації, професійної спрямованості, науковості, мовленнєво-розумової активності, функціональності, ситуативності та індивідуалізації, предметності, рефлексивності, дослідницької спрямованості, моделювання рефлексивного середовища, активності учасників, творчої позиції, діалогічності.

Специфічними ми виокремили комплекс таких принципів: принцип професійно-особистісного авансування, принцип креативності професійної поведінки, принцип самовдосконалення, принцип активності та свідомості. Виділені принципи взаємопов'язані між собою.

Змістовий блок розробленої структурної моделі розкриває суть педагогічної рефлексії як важливої якості майбутнього фахівця соціономічного профілю, що може бути представлена, як єдність трьох сфер: пізнання, дії і переживання (п. 1.1).

Розроблена структурна модель показує, що вихідними позиціями в ній є діяльність викладачів і діяльність здобувачів вищої освіти, спрямовані на вирішення загальних завдань формування педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю. Означений процес не відбувається через просту передачу знань, адже вона потребує особистісного осмислення й внутрішнього досвіду.

Аналізуючи зміст і особливості педагогічної рефлексії, варто враховувати що сама по собі рефлексія чинить опір насильницькому впливу, оскільки вона за своєю природою є самостійною. Окрім цього, рефлексія сприяє тому, що свобода набуває характеру необхідності. Потреба зрозуміти себе в тому, що відбувається, і те, що відбувається в собі.

Ми згодні з І. Задорожною (Задорожна, 2017), В. Фурман (Фурман, 2008), які відзначають, що розвиток педагогічної рефлексії здійснюється на основі особистісної рефлексії, тому умови, що створюються викладачем у процесі іншомовної підготовки, повинні бути спрямовані на формування особистісної рефлексії через занурення здобувачів вищої освіти в себе і формування власне педагогічної рефлексії через занурення у професійну діяльність. Виходячи зі сказаного, формування педагогічної рефлексії повинно здійснюватися з переходу від навчальної діяльності студентів до професійної, тобто поступової зміни, трансформації особистісної позиції у професійно-особистісну.

Можливість такого переходу українські дослідники (Бочарнікова, 2014; Дурманенко, & Бубін, 2022) вбачають у квазіпрофесійній діяльності, де моделюються, відтворюються в умовах навчання з тією чи іншою мірою адекватності процеси та явища, що відбуваються у реальній професійній діяльності. В основі моделювання майбутньої професійної діяльності – ділова гра. У грі кожен учасник засвоює абстрактні, знакові за формою знання у реальних процесах підготовки і прийняття рішень, регулювання ігрових і навчальних дій. Приймаючи норми взаємовідносин у колективі майбутніх фахівців соціальної сфери, підкоряючись їм, узгоджуючи особисті інтереси з інтересами інших учасників, кожен студент перебуває в активній соціальній позиції і формується таким чином як професіонал.

Розробляючи змістовий блок моделі, враховувався той факт, що формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю – це не стихійний, а планомірний, цілеспрямований процес, який передбачає низку взаємопов'язаних і взаємозумовлених етапів. Так, А. Федорова представляє етапи педагогічної рефлексії (Федорова, 2017) (рис. 3.6).

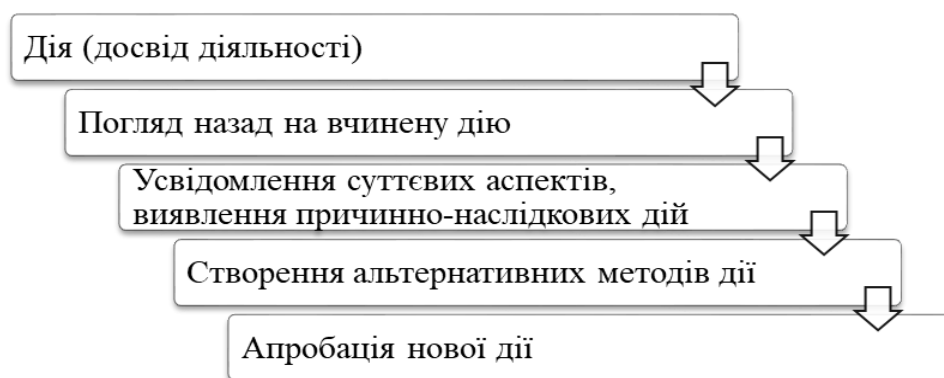


Рис. 3.6. Етапи педагогічної рефлексії (за А. Федоровою)

Представимо власну логіку етапів формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки (рис. 3.7):

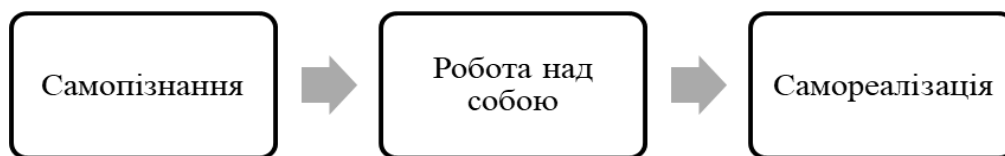


Рис. 3.7. Етапи формування педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки

1) самопізнання (Пізнай себе!). Мета – розвиток загальної технології творчого пошуку, з'ясування особистісної рефлексивної позиції студента, оцінка себе як особистості. Відбувається формування мотиваційного компоненту педагогічної рефлексії;

2) робота над собою (Створи себе!). Мета – трансформація особистісної позиції студента в педагогічну позицію, уявлення себе у майбутній професійній діяльності (Я – професіонал!). На цьому етапі починає активно формуватися змістово-діяльнісний компонент педагогічної рефлексії;

3) самореалізація (Реалізуй себе!). Мета – розвиток здатності до організації творчого простору, рефлексії професійної діяльності, креативності й усвідомлення себе як творчої особистості, за що відповідає результативний компонент.

Виходячи з того, що об'єктом дослідження є процес формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки, основну увагу приділяємо розгляду *операційно-процесуального блоку*, що представлений комплексом форм, методів, технологій, прийомів рефлексивного навчання, організаційно-педагогічними умовами, які забезпечують ефективність іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю, та етапами іншомовної підготовки.

З метою всебічної ефективності розробленої системи, розвитку її компонентів, для здійснення цілеспрямованого управління цілісним освітнім процесом, було визначено комплекс взаємопов'язаних між собою організаційно-педагогічних умов: 1) використання рефлексивно-освітнього

потенціалу інтерактивних технологій у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю; 2) організація діалогічної взаємодії учасників освітнього процесу в полісуб'єктному контексті; 3) створення рефлексивно-розвивального освітнього середовища з активним залученням здобувачів вищої освіти соціономічного профілю. Детальніше вони описані в п. 3.4 дисертації.

Ефективною формою реалізації рефлексивно-діяльнісного підходу вважаємо *рефлексивний практикум*, який дає можливість організувати рефлексивну діяльність майбутніх фахівців соціономічного профілю й сформувати педагогічну рефлексію та відповідно ціннісне відношення до вивчення іноземної мови і до майбутньої професійної діяльності.

Основні методичні принципи, що лежать в основі інноваційних технологій навчання іноземної мови, такі: комунікативний принцип; принцип свідомості (у свідомості студента повинна формуватися система мови); опора на рідну мову здобувача вищої освіти; наочність; доступність; позитивний емоційний фон (врахування інтересів студентів). Названим методичним принципам відповідають інноваційні технології навчання, такі як проєктна, Дальтон-технологія, кейс-технологія, тандем-технологія тощо. Перелічені інноваційні технології дають можливість забезпечити внутрішню активність майбутніх фахівців соціономічного профілю, сформувати у них педагогічну рефлексію, розвинути самостійність, комунікативність, всебічно використовуючи можливості індивідуальних самокерованих процесів засвоєння.

При вивченні іноземної мови необхідними видами мовної діяльності є говоріння, письмо, читання, аудіювання та переклад. Усі вміння й навички, набуті студентом у процесі названих видів робіт, будуть корисні для його навчальної діяльності та майбутньої професійної роботи. Однак, виходячи з досвіду практичної діяльності, визнаємо за необхідне ввести окремим видом роботи для майбутніх фахівців соціальної сфери *діалог і дискусії*.

У дослідженнях І. Грищук, І. Коробової, І. Шестопалової (Грищук, Коробова, & Шестопалова, 2024), К. Костюченко (Костюченко, 2015), І. Lee (Lee, 2004) вказується те, що в діалозі і дискусії реалізується емоційна й особистісна відкритість партнерів, створюється емоційна психологічна єдність. Важко, на нашу думку, переоцінити такі якості майбутнього психолога / соціального працівника, як уміння вести розмову, підтримувати діалог, входити у контакт, організовувати диспут, брати участь у суперечці тощо. Переконані, що дискусії на соціально-психологічні теми іноземною мовою активізують пізнавальні інтереси студентів у професійній сфері, дозволяють сформулювати їхнє творче мислення, створюють умови для використання життєвого й професійного досвіду, розвивають комунікативні здібності, вміння володіти собою, своїми емоціями. Оскільки дискусія проходить у групі, це формує у студентів вміння слухати та чути один одного, стежити за своїм голосом, інтонацією, мімікою, жестами, змушує бути зосередженими й уважними, коректно доводити свою правоту, поважаючи думку інших, виявляти свою рефлексію.

Використання діалогу і дискусії у процесі іншомовної підготовки студентів – майбутніх фахівців соціономічного профілю, сприяють формуванню, по-перше, їхніх мовних здібностей. Відомо, що ті студенти, які добре володіють іноземною мовою, мають гарні показники і з інших предметів, оскільки англійська мова допомагає розвивати фонематичний слух, швидкість розумових операцій, здатність до імітації тощо. По-друге, у них гарно розвинуті психічні функції, серед яких пам'ять, увага, мислення. Цьому сприяють заучування слів, граматичних правил, переказ текстів, аудіювання. По-третє, у таких студентів розвинена здатність спілкуватися – комунікабельність, емоційність, емпатія, рефлексія тощо. По-четверте, вони активно працюють самостійно, оскільки у них сформована готовність до самостійної роботи.

На глибоке переконання О. Жукової, «виступаючи однією з цільових установок занять з використанням ігрових технологій в рамках професійної

підготовки студентства у закладах вищої освіти, рефлексія спрямована на вдосконалення здатності суб'єктів освітнього процесу до самозміни незалежно від предметно-професійної підготовки» (Жукова, 2015, с. 252).

Рефлексивні вміння часто формуються шляхом ігрової діяльності. Повністю підтримуємо О. Жукову в тому, що «заняття з використанням ігрових технологій, наслідком упровадження яких є організація ігрової взаємодії, слугують благодатним середовищем для розвитку рефлексивних умінь суб'єктів педагогічного процесу» (Жукова, 2015, с. 252). Застосування різноманітних ігор ґрунтується на розумінні гри як діяльності людини, предметом якої є моделі-дії, з моделями професійної діяльності асоціюються ділові ігри, з моделями спілкування – рольові ігри (соціодрама), з моделями самого себе – ігри саморозкриття (психодрама).

У самостійній позааудиторній роботі з вивчення іноземної мови можуть задовольнятися різні потреби студентів, проявляється їхня самоорганізованість, самостійність, самоконтроль та інші важливі професійні якості. Організація самостійної роботи має передбачати використання таких форм, які можуть забезпечити взаємозв'язок вивчення даного навчального предмета із загальною професійною підготовкою здобувачів вищої освіти соціономічного профілю. При цьому багато уваги слід приділяти формуванню пошукової, творчої діяльності здобувачів вищої освіти. Прикладами самостійної роботи для студентів можуть бути переклади соціально-психологічної літератури при написанні курсових і кваліфікаційних робіт, участь у конференціях. Особливо актуальною стає сьогодні організація самостійної роботи при тій невеликій кількості аудиторних годин, яка відводиться на вивчення іноземної мови у програмах підготовки майбутніх соціальних працівників і психологів.

Окрім цього, варто наголосити, що ще одним важливим елементом операційно-процесуального блоку структурної моделі визначено етапи іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти соціономічного профілю. У ході формуючого експерименту було реалізовано три етапи становлення

особистісного сенсу вивчення іноземної мови, на кожному з яких переважала певна особистісно-розвивальна ситуація. Тим часом ситуації накопичення досвіду рефлексії та самоаналізу моделювалися на кожному етапі з огляду на їхню значущість для процесу становлення особистісного сенсу вивчення іноземної мови. Метою першого, *рефлексивно-оціночного етапу* становлення особистісного сенсу вивчення іноземної мови виступало становлення смислової позиції щодо вивчення іноземної мови внаслідок рефлексії своєї навчальної діяльності та реконструкції мотивів і смислів.

Для досягнення поставленої мети необхідно було розширити уявлення студентів про міжпредметні зв'язки, роль іноземної мови у процесі соціалізації людини, неможливість бути сучасним і затребуваним без її знання. Для цього використовували першу з виділених особистісно-розвиваючих ситуацій – ситуація реконструкції смислів завдяки насиченню змісту заняття сучасними знаннями, що входять у сферу інтересів студентів 1–2-х курсів, створювалися умови для виникнення сумнівів у усталених смислах і звичному відношенні до іноземної мови. Основним психологічним механізмом на цьому етапі був визначений процес ідентифікації: здобувачі вищої освіти соціономічного профілю ідентифікували себе з успішними представниками майбутньої професії; відбувалося осмислене прийняття цінностей і норм, серед яких і знання іноземної мови.

Мета другого етапу (*активізації особистісного сенсу*) – 3 курс – диференціювалася відповідно до результатів діагностування студентів наприкінці першого етапу. Створювалися умови для актуалізації цінності вивчення іноземної мови у свідомості майбутніх соціальних працівників/психологів, накопичення досвіду самозвіту, рефлексії їхніх можливостей. Із запропонованих раніше типів ситуацій використовувалася ситуація актуалізації сенсу вивчення іноземної мови, в якій завдяки психологічному механізму інтеріоризації, що сприяє прийняттю ефективних зразків поведінки, студенти активно виявляли інтерес до дискусій про роль іноземної

мови як засобу самореалізації, самоствердження у професійній та особистісній сферах.

На третьому, *діяльнісному етапі (екстеріоризації особистісного сенсу у поведінці та діяльності)* – 4 курс – здобувачі вищої освіти виробляли власні уявлення про засоби використання отриманих знань з іноземної мови в особистісному й професійному самовдосконаленні. В ході третього етапу використовувалася ситуація розвитку досвіду творчої діяльності щодо іноземної мови. Іноземна мова в цьому випадку стає самоцінністю, а процес її вивчення цікавий сам собою. При створенні цієї ситуації актуалізувалися психологічні механізми інтерналізації, що передбачають свідоме й активне сприйняття себе в навколишньому світі, а також активне відтворення прийнятих на певному смисловому рівні норм і цінностей у навчальній а згодом і професійній діяльності.

Згідно з цілями, на кожному етапі якісно перетворюються компоненти педагогічної рефлексії, а значить, можна говорити про рівні даного феномену. Говорячи про формування, маємо на увазі певний кінцевий результат, на який спрямований цей процес.

Оцінно-результативний блок моделі визначає ефективність функціонування розробленої моделі системи, пов'язаної з розробкою відповідних рівнів сформованості педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки.

Означений блок моделі системи розкривається в особливостях досягнутих результатів на основі визначених чи спеціально розроблених показників. Результативність відбиває зміни, як у здобувачів вищої освіти як суб'єктів навчальної діяльності, так і у викладачів як суб'єктів освітньої діяльності. Отже, оцінно-результативний блок розробленої моделі системи формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки повинен відображати зміни, що відбуваються за багатьма параметрами, а саме: майбутні психологи / соціальні працівники отримують можливість удосконалювати свою

навчальну діяльність, зростають їхні інтелектуальні й комунікативні здібності, у них формуються та вдосконалюються комунікативні вміння й навички; викладачі освоюють додаткові методи діагностики індивідуальних особливостей студентів, розширюють свій арсенал педагогічних методів і прийомів роботи. Крім того, зміст освіти змінюється також із вдосконаленням змістовного контексту, на матеріалі якого формується педагогічна рефлексія.

Завершальний блок моделі представлений компонентами (мотиваційним, змістово-діяльнісним і результативним), критеріями (мотиваційно-смісловим, когнітивно-процесуальним і рефлексивно-емотивним) й результатом – сформованою педагогічною рефлексією. На цій підставі виділяємо три рівні педагогічної рефлексії: *низький/ недостатній, середній/ достатній і високий/ оптимальний*. При цьому недостатній рівень педагогічної рефлексії не задовольняє вимогам соціономічних професій, допустимий – за своїми характеристиками є репродуктивним, а оптимальний – відповідає за всіма показниками конструктивній спрямованості педагогічної рефлексії фахівця із соціальної роботи чи психолога у своїй діяльності.

Сформованість педагогічної рефлексії розуміємо як багатовимірний внутрішньо активний стан особистості, що характеризується наявністю знань, умінь і навичок педагогічної рефлексії, поліпозиційністю діяльності (здатністю здійснювати її одночасно з урахуванням різних позицій), спрямованістю самосвідомості на пошук шляхів самовдосконалення «Я-концепції», прийняттям особистої, професійної та соціальної відповідальності у професійній діяльності соціономічного профілю.

Таким чином, розроблена модель системи формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки являє собою сукупність суспільних і особистісних смислів, що мають здатність викликати у здобувачів вищої освіти емоційні переживання, напряду пов'язані з педагогічною рефлексією.

Не безпідставно вважаємо, що розроблена структурна модель системи може збагатити практику рефлексивної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю, і, незважаючи на різноманітність труднощів, допомогти їм зробити своє майбутнє професійне життя більш насиченим, цікавим і творчим.

Висновки до розділу 3

У результаті проведеного дослідження з'ясовано, що проєктування системи формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки є складним багаторівневим процесом, який передбачає інтеграцію методологічних, структурних і технологічних складових. Його реалізація ґрунтується на єдності екстроспективних та інтроспективних завдань, спрямованих на гармонізацію внутрішніх і зовнішніх чинників розвитку системи професійної освіти.

Встановлено, що ефективність проєктування освітньої системи забезпечується дотриманням вимог методології розвитку освіти, яка передбачає взаємозв'язок підсистем професійної підготовки (змістової, процесуальної, технологічної, середовищної), їхню оптимізацію та орієнтацію на перспективні потреби ринку праці. У цьому контексті методична складова системи розглядається як відкрита, гнучка, динамічна структура, здатна до саморозвитку та адаптації до сучасних освітніх викликів.

Підтверджено, що ефективне формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю можливе лише за умови реалізації комплексного підходу, який інтегрує гештальт, суб'єктно-діяльнісний, особистісно-діяльнісний, рефлексивно-діяльнісний, системний, комунікативний, компетентнісний підходи разом із загальнопедагогічними й специфічними принципами. Сукупність принципів системності, гуманізації,

професійної спрямованості, рефлексивності, креативності, самовдосконалення та активності забезпечує цілісність і гнучкість освітнього процесу, сприяючи його адаптації до потреб сучасного професійного середовища. Зазначені принципи стали методологічною основою добору змісту дисципліни «Іноземна мова (англійська)» і реалізації моделі системи формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю, що характеризується стабільністю структурних компонентів і динамічністю їх взаємозв'язків. Синергетичний ефект їх поєднання забезпечує розвиток у майбутніх психологів / соціальних працівників рефлексивних механізмів професійного мислення, комунікативної культури, здатності до саморегуляції й самоаналізу.

Розроблена система формування педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки поєднує універсальні механізми розвитку рефлексії з методичними засобами, притаманними саме іншомовній освіті. Важливе місце у ній посідають спеціально розроблені тренінги – кінотренінг, тренінг формування та розвитку комунікативних умінь і навичок, тренінг саморегуляції, рефлексивний тренінг.

Ефективність формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки забезпечується реалізацією обґрунтованих організаційно-педагогічних умов. Використання рефлексивно-освітнього потенціалу інтерактивних технологій сприяє активній участі студентів у професійно орієнтованій іншомовній діяльності та розвитку навичок самоспостереження і самооцінювання. Організація діалогічної взаємодії у полісуб'єктному контексті формує партнерські відносини між викладачем і студентом, стимулюючи рефлексивне мислення та комунікативну компетентність. Створення рефлексивно-розвивального освітнього середовища забезпечує умови для саморозвитку, емоційної саморегуляції та професійного самовдосконалення здобувачів вищої освіти соціономічного профілю. Сукупність виокремлених

організаційно-педагогічних умов утворює цілісну систему, що підвищує результативність іншомовної підготовки й сприяє становленню рефлексивної позиції майбутнього фахівця соціальної сфери.

Розроблено структурну модель формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки, що відображає цілісну систему організації освітнього процесу, спрямовану на формування й розвиток рефлексивних знань, умінь, навичок і професійно значущих якостей здобувачів вищої освіти. Модель поєднує методологічно-цільовий, змістовий, операційно-процесуальний та оцінно-результативний блоки, що забезпечують її структурну завершеність і функціональну узгодженість. Вона базується на інтеграції сучасних методологічних підходів, принципів, форм, методів, технологій і прийомів навчання, створюючи умови для ефективного формування педагогічної рефлексії як ключового компонента професійної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій.

Зміст розділу відображений у таких публікаціях автора [131; 135; 146; 166; 167; 452; 456; 497].

РОЗДІЛ 4

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ

4.1. Особистісно-рефлексивні аспекти іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти соціономічного профілю

Формування педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки може бути зведено до простої послідовності дій, у яких виявлятимуться ті чи інші ознаки рефлексивної діяльності. Очевидно, що необхідний цілісний розвиток професійної свідомості й самосвідомості майбутнього фахівця соціальної сфери, у якому проявиться, у тому числі й розвинена педагогічна рефлексія як змістовна характеристика його професійної діяльності.

Так само є безсумнівним той факт, що для формування й розвитку педагогічної рефлексії майбутнього соціального працівника або психолога необхідним є створення ситуацій запиту, актуалізації рефлексивних здібностей і вмінь, суб'єктності, авторської позиції, збагачення та перебудови професійної й особистісної «Я-концепції» та образу «Я», морального пошуку й обґрунтування професійних рішень. Ідеться про такі ситуації, у яких рефлексивний характер діяльності майбутнього соціального працівника / психолога набував би для нього особистісної цінності та смислу і водночас визнавався б іншими як цінність.

Необхідність урахування особистісно-рефлексивного аспекту у процесі іншомовної підготовки зумовлена тим, що традиційні підходи у закладах вищої освіти були переважно орієнтовані на засвоєння змісту навчальної дисципліни, формування знань, умінь і навичок. Натомість сучасна система вищої освіти акцентує увагу на саморозвитку особистості, її цілісності, усвідомленості та співробітництві.

Крім того, актуалізація особистісно-рефлексивного аспекту у процесі іншомовної підготовки сприяє формуванню у здобувачів вищої освіти цілісного уявлення про себе як суб'єкта навчальної діяльності, розвитку здатності до аналізу й корекції власної діяльності у вивченні іноземної мови, творчого підходу до виконання завдань, самостійного розв'язання навчальних і професійно орієнтованих проблем, подолання внутрішніх бар'єрів та ефективного використання набутого досвіду у майбутній професійній діяльності.

Погоджуємося із І. Чугуєвою, І. Коростильовою, А. Ткаченко у тому, що «ознайомлення студентів зі структурою, змістом, психологічними особливостями професійної діяльності, представленій у вигляді цілісного комплексу, та відтворення її компонентів у процесі навчання зумовлює можливість прояву і розвитку професійно значущих характеристик, створення індивідуального стилю діяльності, сприятиме не тільки входженню молодого фахівця до професійної сфери, але й більш успішній адаптації до реальних умов праці» (Чугуєва, Коростильова, & Ткаченко, 2017, с. 120).

Вагомість особистісно-рефлексивного аспекту професійної підготовки майбутніх фахівців обґрунтовується у наукових працях сучасних дослідників. На цьому наголошував колектив авторів монографії «Психологічні аспекти професійної підготовки конкурентоздатних фахівців»: «створення оптимальних психолого-педагогічних умов становлення майбутніх фахівців, підвищення рівня їх професійної підготовки, соціалізації та адаптації до діяльності в трудовому колективі потребують відповідного психологічного супроводу, розроблення психологічного забезпечення з метою конструктивного впровадження практичної соціально-психологічної допомоги в навчально-виховний процес, застосування педагогами сучасних психологічних підходів, розроблення психологічних рекомендацій стосовно стилю педагогічного впливу тощо» (Дегтярьова et al., 2012, с. 4).

У межах дослідження як ефективний інструмент реалізації особистісно-рефлексивного аспекту у роботі з майбутніми фахівцями соціономічного профілю обрано гештальт-підхід, який сприяє розвитку усвідомленості, цілісного сприйняття досвіду та здатності до рефлексії. При цьому викладачу іноземної мови не потрібно спеціальних психотерапевтичних знань, оскільки гештальт-підхід можна розглядати:

- по-перше, як одну з інноваційних форм навчання викладача у межах можливих для нього витрат часу;
- по-друге, цей підхід можна використовувати як різновид творчої діяльності здобувачів вищої освіти;
- по-третє, гештальт-підхід є допоміжною технологією у процесі вивчення іноземної мови.

Об'єднуючими аспектами представників соціономічних професій, до яких відносять психолога, соціального працівника, психотерапевта, викладача, є такі:

- їхня діяльність носить гуманістичну спрямованість, підпорядкована інтересам особистості, як клієнта, так і студента;
- викладач і фахівці соціальної сфери допомагають визначити у своїх підопічних ставлення до себе, світу та оточуючих людей;
- використовують різноманітні психотерапевтичні й психолого-педагогічні підходи, методи й технології;
- володіють способами виходу зі стресових ситуацій у реальних умовах;
- мають здатність правильно оцінити ситуацію, що склалася;
- володіють знаннями анатомо-фізіологічних і соціально-психологічних особливостей тих, з ким вони працюють.

Діяльність викладача, як і фахівців соціономічних професій, спрямована, як на індивіда – студента, так і на всю групу. При цьому необхідна наявність у групі такого керівника, який був би сильною, активною особистістю, здатною спонукати її членів до самостійності,

незалежності, ініціативності, саморегуляції. Викладач визначає порядок і темп роботи членів групи.

Спираючись на дослідження К. Рудестама про експериментальні групи у теорії та практиці (Rudestam, 1982), було визначено подібності між психотерапевтичною і студентською групами. По-перше, група може бути засобом соціально-психологічної підтримки всіх учасників освітнього процесу. По-друге, члени групи можуть допомогти будь-якому індивіду зрозуміти, що головне у процесі вивчення іноземної мови на певному етапі – це усвідомити, що все, що відбувається, важливо саме «тут і зараз». По-третє, група може виступати, як активний співучасник індивідуальної роботи кожного свого члена, вносячи елемент драматизації. Йдеться про те, що її учасники можуть самі обирати собі ролі чи виконувати ті, які їм доручає викладач. По-четверте, зазвичай група виступає тим фоном для індивідуальної роботи зі студентом, який є «головним героєм» даного виду освітньої діяльності, і навпаки, групові проблеми можуть ставати «головними», а індивід відходить на другий план.

Такі групи перетворюються на групи емоційного стимулювання, у яких поступово формується атмосфера сприяння індивідуальному самовираженню. Викладач у освітній діяльності групи може виконувати функції, як керівника, так і її учасника. Як керівник, викладач використовує свої знання й професійні навички для досягнення поставленої мети, застосовуючи у відповідні моменти потрібні методи. Він сприймається групою як експерт, який розуміється на своїй професії, може надати необхідну допомогу. Як учасник освітнього процесу, викладач залучається до всіх видів роботи у групі, проявляючи свої почуття, емоції й переживання.

Психотерапевтична робота, як індивідуальна, так і групова, передбачає укладання свого роду «договору» між фахівцем соціальної сфери й клієнтом, який містить інформацію про кількість зустрічей, їхнє місце проведення, частоту і тривалість. Це закріплює соціальні ролі учасників «договору», розділяє відповідальність між ними. Аналогічний вид роботи відбувається

між викладачем і студентом. На першому занятті з іноземної мови пояснювали студентам ЕГ – майбутнім фахівцям соціальної сфери, мету вивчення іноземної мови, знайомили їх із робочою програмою, обсягом матеріалу, який вони мали засвоїти до кінця вивчення курсу, з видами контролю. Але найголовніше, що визначало робочий настрій студентів ЕГ, – це установка на те, що оцінюватимуться не їхні попередні знання, а те, що вони вивчатимуть тут і зараз, застосовуючи вже на першому занятті елементи психологічної роботи.

Цей прийом допомагав зняти напругу між здобувачами вищої освіти й іноземною мовою, а також створював можливості встановити довірчі, відкриті стосунки між викладачем і студентами. Було визначено кінцеву мету спільної роботи – сформувати потребу використовувати знання з іноземної мови у своїй майбутній професійній діяльності, тобто допомогти організувати роботу студента для себе. При цьому увагу фокусували на знятті бар'єру між майбутніми соціальними працівниками / психологами й іноземною мовою.

Сьогодні у вищій школі активно використовують психологічні й психотерапевтичні технології, серед яких психодрама, нейролінгвістичне програмування, арт-терапія, гештальт-терапія тощо. Оскільки робота з вивчення іноземної мови відбувається найчастіше у груповому форматі, зацікавили такі методи, які підходять саме для групової роботи. Розглянемо їх докладніше.

Психодрама, розроблена Якобом Морено, спрямована на дослідження проблем, страхів і фантазій людини за допомогою драматичних прийомів. Психодрама, на думку К. Рудестама, – це дія, спектакль, що розігрується акторами – членами групи. Цей вид роботи застосовується для розвитку особистості, її творчих здібностей (Rudestam, 1982).

У теорії *НЛП* значна увага приділяється процесу мовного спілкування. Зарубіжні дослідники висловлюють припущення, що використання мовних елементів, які належать до того чи іншого каналу сприйняття, є одночасно

найбільш впливовими для реципієнта (Bandler, & Grinder, 1979). Говорячи про лексику, звертаємо увагу, що деякі висловлювання мають внутрішню форму, яка може бути співвіднесена з тим чи іншим каналом сприйняття інформації.

Порівняно недавно з'явилися спроби використання теорії НЛП у навчанні іноземних мов. Згідно з цим підходом, кожен студент заучує слова по-своєму, і внаслідок цього йому потрібні свої типи вправ. Р. Ентоні (R. Anthony) наголошує, що студенти з переважним візуальним каналом сприйняття інформації (візуали) багато читають і внаслідок цього набувають більшого уявлення про характер і структуру мови. Вони краще сприймають новий матеріал, коли він написаний у книзі, на дошці або представлений у вигляді схеми чи малюнку. Візуали краще справляються із письмовими завданнями й контрольними роботами, пишуть есе, ніж переказують текст усно. Вони з успіхом опановують правила правопису і, відповідно, менше роблять орфографічних помилок. Натомість, аудіали краще сприймають тексти на слух, з більшим бажанням слухають лекції. Відповідно вони із задоволенням слухають аудіо-записи. Їм подобається розігрувати діалоги, вони активно беруть участь у дискусіях, переказують тексти у формі інтерв'ю. Активні студенти краще засвоюють іншомовний матеріал, коли можуть використовувати його у рольовій грі, грі зі словами, написаними на картках. Для таких студентів не представляє особливих труднощів багаторазово написати незнайоме слово, довівши це до автоматизму. Вони із задоволенням беруть участь у розіграванні сцен (Anthony, 1988; Carey et al., 2010).

Методика *арт-терапії* базується на переконанні, що внутрішнє «Я» людини може відбиватися у зорових образах, коли вона пише, малює чи ліпить і робить це спонтанно (Rudestam, 1982).

Однак, вчені (Железнякова, & Залановська, 2024; Заборовська, & Туриніна, 2021; Костюченко, 2021; Perls, Hefferline, & Goodman, 1951) визнають, що на сучасному етапі одним із найбільш популярних і

ефективних психологічних методів розвитку самосвідомості вважається гештальт-підхід. Основною перевагою даного підходу є те, що в ньому гармонійно поєднуються особливості багатьох психологічних напрямів (табл. 4.1).

Таблиця 4.1

Узагальнення теоретичних положень, покладених в основу гештальт-підходу (Ginger, 1987)

Психологічні напрями	Запозичені ідеї
Феноменологія	— теза «як» важливіша, ніж «чому»; — принцип «тут і тепер»; — принцип суб'єктивності сприйняття; — принцип унікальності суб'єкта
Екзистенціалізм	— ми розмірковуємо не тільки для того, щоб діяти; — людський досвід (об'єктивний і суб'єктивний) – індивідуальний
Гештальт-психологія	— ціле – це реальність, що відрізняється від суми його частин; — «фігура» й «фон», їхні взаємини; — особистісне сприйняття зовнішньої реальності
Психоаналіз	— ідея переважання гуманістичного підходу; — значення «теплого» клімату безпеки; — особливе значення гри, креативності

Гештальт – це німецький термін, що означає «фігуру, форму, образ». У психологічних довідкових джерелах «гештальт» розуміється як «(від нім. Gestalt — цілісна форма, образ, структура) — функціональна структура, яка упорядковує згідно з властивими їй законами різноманіття окремих явищ. Термін був запропонований гештальтпсихологією і спочатку застосовувався для опису психіки, але пізніше поширився на сферу фізичних, фізіологічних, соціальних та інших явищ» (Шапар, 2007, с. 71).

На думку С. Джинджер, більш точно було б говорити не *Gestalt*, а *Gestaltung*, що означає передбачену дію, яка, або продовжується або завершилась, під якою розуміється процес формування чого-небудь, процес

отримання форми, формоутворення» (Ginger, 1987). Відповідно, гештальт-підхід розглядає цілісне бачення людини в єдиних для неї емоційних, соціальних і духовних проявах. Головну мету даного підходу вбачаємо у розвитку творчого сприйняття до навколишнього світу, відновленні внутрішньої здатності здобувача вищої освіти соціономічного профілю до саморегуляції, усвідомленні причин і цілей повторення неадаптивних або деструктивних стереотипів.

Означений підхід спрямований на усвідомлення студентом своїх проблем, потреб, і так званих незавершених гештальтів, емоційне досягнення актуальності даної проблеми «тут і тепер». Потім студент бере на себе відповідальність за те, що ця проблема існує і розуміє, що розв'язати її повинен тільки він сам. «Усвідомлення, актуальність, відповідальність» складають формулу спрямованості професійної підготовки здобувача освіти. У цій тріаді гештальт-підхід збігається з «методом якісних структур» І. Калінаускаса, пов'язаного, по-перше, з розумінням людини як цілісного утворення, а по-друге, з тим, що коротко цей метод можна сформулювати, як-от – «сприймай, розумій, дій» (Калінаускас, 2016). Вибір психологічного підходу залежить, передусім, від індивідуальних якостей викладача і від результату, який ми отримуємо, використовуючи даний метод психологічної допомоги, засновником якого вважається Фріц Перлз, який розробив разом із Л. Перлз і Г. Гудманом основні положення гештальт-підходу.

Пріоритет теоретичного обґрунтування й практичного використання цього підходу належить зарубіжним фахівцям, серед яких Дж. А. Гріноулд, П. Гудман, Дж. Енрайт, К. Наранхо, І. Польстер, М. Польстер, Ж.-М. Робін та інші. Вони розвивали основні положення гештальт-підходу, розширили погляд на його прикладне й теоретичне значення для медицини, психології, психотерапії, педагогіки та інших наук.

Отже, необхідність введення особистісно-рефлексивної компоненти в освітній процес іншомовної підготовки спричинена тим, що більшість студентів-першокурсників не мають навичок самоконтролю, самовиховання,

самоорганізації. Вони не здатні самостійно знаходити вихід зі складних життєвих і навчальних ситуацій. Особливо гостро ця проблема постає перед викладачами іноземної мови, оскільки саме цей навчальний предмет найчастіше викликає негативні емоції у студентів-першокурсників, які посилюються страхом, невпевненістю, бар'єрами між студентом та іноземною мовою.

Вибір гештальт-підходу, як особистісно-рефлексивної компоненти, пояснюється цінністю його світоглядної основи, яка полягає в унікальності та неповторності кожної людини в її праві бути тим, ким вона є насправді. Тільки залишаючись самою собою, можна змінюватися внутрішньо – саме в цьому й криється розуміння механізму гештальт-підходу. Означений підхід ставить перед людиною завдання знайти свій внутрішній спосіб творчого самовираження, вибираючи найважливіше для себе в даний момент.

За допомогою гештальту можна навчитися виховувати себе. Досвід роботи над собою є передумовою професійного самовиховання, що передбачає свідому роботу з розвитку здобувача вищої освіти як майбутнього професіонала. Цей процес складається із прагнення постійного підвищення своїх професійно-особистісних якостей. Коли освоєння іноземної мови набуває для студента – майбутнього фахівця соціальної сфери особистої значущості, тоді й починається процес самовиховання. І в цьому процесі засоби саморегуляції, серед яких – вміння керувати собою, своїм психічним станом, займають особливе місце.

Елементи гештальт-підходу допомагають викладачеві іноземної мови розвивати в студентів ці якості. Перший крок до самовиховання у гештальт-підході – це прийняття. За допомогою викладача або групи студент визнає, що незнання мови – це її частина, але при цьому – лише частина. Отже, можна домовитися, як отримати необхідне ціле, що містить знання іноземної мови, і таким чином завершити гештальт. Для того, щоб індивід змінився, його необхідно навчити не придушувати невирішені почуття, такі як нелюбов, роздратованість, неприйняття іноземної мови. Це є необхідним для

формування важливих професійних якостей майбутнього фахівця соціономічного профілю, таких як віра в себе, посидючість, наполегливість, завзятість у досягненні поставленої мети, самоконтроль тощо.

Розглянемо основні елементи гештальт-підходу, які використовували у процесі формування педагогічної рефлексії під час іншомовної підготовки зі студентами – майбутніми фахівцями соціальної сфери ЕГ. Теоретичними основами гештальт-підходу є «теорія поля», «феноменологія», «діалог», «контакт».

В. Шапар дає таке визначення «поля»: «сукупність пережитих суб'єктом актуальних – «тут і зараз» – побудників його активності. ...За допомогою поняття поля характеризується поведінка суб'єкта в конкретній ситуації, залежно від прийнятої ним орієнтації» (Шапар, 2007, с. 348).

Під «полем» розуміється деяка цілісна ситуація, що містить людину та її життєвий простір, а також величину, напрямок та точки додатка, діючих на даний момент. У нашому дослідженні розглядаємо «поле іноземної мови», саме воно є частиною великого поля – вищої освіти. Дані поля перебувають у постійній взаємодії, русі й розвитку (рис. 4.1).

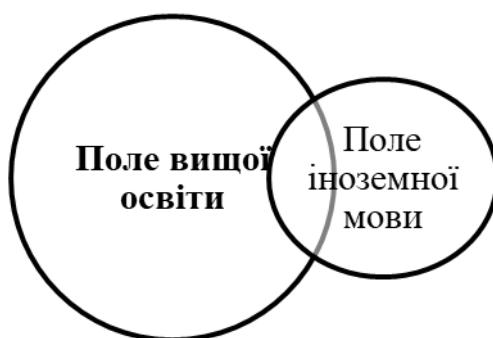


Рис. 4.1. Взаємодія полів вищої освіти й іноземної мови

В якості основної рушійної сили будь-якого поля завжди є потреба – «це основна рушійна сила розвитку людини, яка збуджує потяг. Завдяки потребам життя набуває цілеспрямованості, і цим досягається задоволення потреби або запобігається неприємне зіткнення із середовищем» (Шапар,

2007, с. 351). Потреба сприймається як імпульс, бажання, незавершена ситуація, усе, що має значення для індивіда. При використанні гештальт-підходу розглядаємо два види потреб – перцептивну й футуральну. Перцептивні потреби пов'язані зі сприйняттям інформації, потребою в отриманні нових вражень, сенсорного досвіду, пізнання. До таких потреб відносимо все те, що потрібно зрозуміти і задовольнити цікавість студента безпосередньо на кожному практичному занятті з іноземної мови, що він зрозумів з кожного заняття щось потрібне й важливе для себе як для майбутнього фахівця. Футуральна потреба орієнтована на майбутнє, розвиток, перспективу, самореалізацію, вона пов'язана з внутрішньою мотивацією людини до досягнення майбутніх цілей, особистісного або професійного зростання, реалізації її потенціалу. Це потреба студента в освоєнні іноземної мови для застосування своїх знань у майбутній професійній діяльності.

«Поле іноземної мови», як і будь-яке інше поле, є полем, у якому взаємодіють «організм» і «навколишнє середовище». За К. Левіним, у цій інтерпретації «організм» постає як організуючий принцип, основний елемент поля. Гештальт-підхід спрямований на те, щоб зрозуміти, як «організм» впливає на своє «навколишнє середовище» та у ньому, і як «навколишнє середовище» впливатиме на «організм». Все це розглядається у фокусі організму, що конструює це поле. Творчий пристрій призводить до активного пошуку ефективного способу існування організму в навколишньому світі. Таким чином, велике значення має те, що відбувається на кордоні між «організмом» і «навколишнім середовищем» або між «студентом», «викладачем» і «навчальним предметом «Іноземна мова (англійська)»».

«Кордон контакту» – фундаментальне поняття гештальт-терапії. Взаємодія відбувається на межі контакту між клієнтом і його оточенням. Саме тут, на думку С. Джинджер, можуть виявлятися порушення контакту і нормального циклу задоволення потреб (Ginger, 1987). «Контакт» у гештальт-терапії – поняття досить широке, що містить не тільки взаємодію

когось із кимось, а й усвідомлення поля і рухової відповіді у ньому, поведінку, спрямовану на асиміляцію нового. Контакт пов'язаний із певною дією у полі «організм–середовище» і усвідомленням того нового, що набувається у цьому полі. У нашому дослідженні вважаємо студентів або викладача «організмом», а «навколишнє середовище» – педагогічною рефлексією. «Поле іноземна мова» слугуватиме основою, на якій будуватиметься теоретична і практична робота з іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти – майбутніх фахівців соціальної сфери.

Для детальнішої характеристики «поля іноземна мова» розглянемо його принципи. Вони були розроблені Малком Парлеттом (Parlett, 1991), який виділив їх, узагальнивши досвід роботи своїх попередників – М. Вертгеймера, В. Кохлера, К. Левіна. Конкретизуємо їх більш детально.

Принцип організації. Цілісна ситуація являє собою сукупність співіснуючих явищ. Принцип якісних структур, системний підхід разом із принципом організації є основою для цілісного підходу як до процесу навчання іноземної мови, так і до студента, як цілісного організму.

Принцип сучасності. У полі, що існує на даний момент, виявляється сукупність впливів, які детермінують актуальність поведінки. У центрі уваги актуалізуються поняття «тут» і «зараз». Це не означає залишати цінне в минулому або нехтувати невдачами. Зараз студенти повинні прожити досвід у всій повноті, з урахуванням минулого, виправляючи причини невдач, наближаючи тим самим нове, більш успішне майбутнє. Тільки зрозумівши причини своїх невдач з іноземною мовою, прийнявши їх, студент може рухатися далі – до подальшого її ввчення й застосування у майбутній професійній діяльності.

Принцип унікальності. Кожна ситуація, кожне поле, що існує у заданій ситуації, є унікальними. Кожне практичне заняття з іноземної мови, будь-який його аспект, сама мова – унікальні. Розвинути індивідуальність кожного студента є завданням викладача.

Принцип мінливого процесу. Будь-який досвід не є абсолютно незмінним і зафіксованим. Характер досвіду схильний до динамічних змін, відтворюючи наше сприйняття постійно мінливої реальності.

Принцип істотних зв'язків. Будь-який елемент поля є складовою частиною всієї сукупності цілісності і є потенційно значущим. Стосовно навчальної дисципліни «Іноземна мова (англійська)» йдеться про взаємозв'язки між аспектами мови (лексикою, фонетикою, граматику).

Феноменологія є другим базовим компонентом теорії гештальт-підходу. Феноменологічна модель освіти (А. Маслоу, К. Роджерс) розглядає студента з урахуванням його індивідуально-психологічних особливостей, поважно і дбайливо ставлячись до його інтересів і потреб. Викладачі допомагають виявити і розвинути у здобувачах вищої освіти те, що закладено в них природою. Підтримуємо І. Юдкіна, в тому, що «незважаючи на суперечності в застосуванні феноменологічної методики, інтерес до неї в різних галузях гуманітарної науки невпинно нарощується, засвідчуючи вочевидь її ефективність» (Юдкін, 2019, с. 21).

Екзистенціальне «Я–ти» знайшло своє відображення в «діалозі», наступній базовій основі гештальт-підходу. При цьому важливим є використання власного досвіду учасників діалогу, їх включеність в його зміст. Діалог між викладачем і студентом є базовим критерієм гуманістичних соціально-психологічних відносин. Відповідно «діалог» можна розглядати як форму суб'єкт-суб'єктного пізнання навколишнього світу.

Поняття, перераховані вище, є теоретичними основами гештальт-підходу, на яких базується вся робота у рамках даного напрямку психології, що проходить у взаємодії п'яти базових понять: 1) співвідношення фігура / фон; 2) усвідомлення і зосередженість на сьогоденні; 3) принцип полярності; 4) захисні функції; 5) зрілість і відповідальність (Rudestam, 1982) (рис. 4.2).

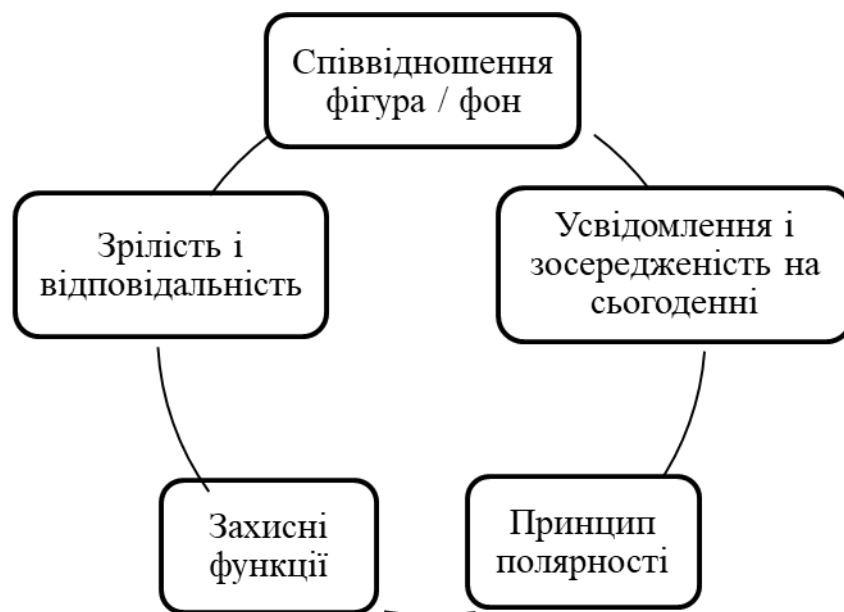


Рис. 4.2. Базові поняття гештальт-підходу

Для того, щоб зрозуміти причини труднощів студентів з іноземною мовою і знайти психологічно правильні виходи з проблемних ситуацій, необхідно розглянути їх детальніше.

Співвідношення фігури і фону є найважливішим для гештальт-підходу. З точки зору даного підходу люди сприймають отриману інформацію, розподіляючи її у своїй свідомості на найбільш і найменш значущу, тобто те, що вважається «фігурою» (головним) і «фоном» (не головним). Фрідріх Перлз застосував це для опису функціонування особистості. Він припустив, що процеси, у яких формується та чи інша фігура, періодично змінюють один одного. Як тільки у людини виникає якась потреба, на ній концентрується увага і вона стає основною фігурою, а все інше відходить на другий план, тобто стає фоном. Людина завжди вибирає головне для неї, це і буде найважливішим на даний момент, тобто гештальтом або фігурою гештальту. При роботі над формуванням педагогічної рефлексії у процесі іншомовної підготовки прагнули до того, щоб використання іноземної мови для професійних цілей стало для студентів «фігурою».

Наступним важливим поняттям гештальт-підходу є *усвідомлення і зосередженість на сьогоденні*. Щоб вирішити всі свої проблеми, задовольнити потреби, необхідно перебувати ув гармонії і контакті з собою й

навколишнім середовищем. Головним є те, що відбувається «тут» і «зараз». При цьому не можна стверджувати, що минуле і майбутнє не важливі. Їх потрібно розглядати як все те, що впливає на процеси, які відбуваються на даний момент. Знаючи минуле, можна глибше і усвідомленіше відчувати сьогодення і з оптимізмом дивитися у майбутнє (Naranjo, 1995). Розуміючи сьогодення і зосереджуючись на ньому, студент вчиться концентруватися на головній фігурі – іноземній мові, зменшує свій минулий страх, невпевненість у роботі над мовою, оскільки все незрозуміле і невивчене залишається у минулому, а в сьогоденні є можливість все виправити і вивчити заново.

Поняття полярності. «Захисник» і «нападник», як два полюси особистості студента при роботі над вивченням іноземної мови взаємодіють між собою. «Нападник» – це та частина особистості студента, яка розуміє, що знання іноземної мови необхідне для того, щоб скласти іспит. «Захисник» шукає всілякі способи, як уникнути докладання непотрібних, на його думку, зусиль.

Розглядаючи, як проявляються *захисні функції* здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі вивчення іноземної мови, можна виділити групи молодих людей, у яких проявляються такі захисні механізми, як «злиття», «інтродекція», «ретрофлексія» або «проекція».

При «*злитті*» студент не усвідомлює власного інтересу до іноземної мови, не може реально оцінити свої можливості. З одного боку, він «зливається» зі своїми знаннями і вміннями в галузі іншомовної підготовки, просто копіюючи звуки, переймаючи манеру викладача говорити, його інтонації, а з іншого – поєднує себе з тими, хто не знав іноземну мову в школі або не знає її у ЗВО. Як правило, він каже «У нас ніхто не знав іноземну мову», «Ми цього не вчили». У «злитті» відсутнє збудження, необхідне для особистісного, професійного зростання студентів.

«*Інтродекція*» призводить до того, що всі свої сили здобувач вищої освіти витрачає на те, щоб нічого не робити з іноземної мови. Хоча він дуже старається бути хорошим студентом, але його проблема при вивченні

іноземної мови полягає у тому, що він «вбирає» весь навчальний матеріал, не розуміючи його, а це призводить до того, що він нічого не може зробити самостійно. У такого здобувача вищої освіти з'являється і поступово збільшується тривожність і невпевненість у собі. Він починає виправдовуватися, що, якщо він не знає іноземну мову, то нічого вже не зробиш. Механічно заучуючи навчальний матеріал, студент не асимілює його, не робить своїми знаннями. Тому згодом «не прийняті» знання можуть бути відкинуті як непотрібні, чужорідні.

Студент з яскраво вираженою «проекцією» буде постійно звинувачувати шкільного вчителя, викладача в університеті у тому, що йому все незрозуміло, погано пояснюють, викладачі нічого не дають, щоб він щось знав, намагаючись знайти винних. Новим знанням будуть приклеюватися ярлик типу – «це нікому не потрібно і нецікаво». Такому здобувачу вищої освіти знання будуть здаватися недосяжними і незбагненними. «У мене нічого не виходить, я не можу вивчити англійську мову» – це буде його улюбленою фразою-захистом.

«Ретрофлексію» спостерігали у майбутніх соціальних працівників і психологів ЕГ, які, навіть знаючи іноземну мову на середньому рівні, соромилися брати участь у діалогах і висловлювати свою думку. Вони не могли впевнено прочитати текст або швидко і добре вирішити тести, часто нервували, звинувачуючи себе у незнанні. Такі студенти покладалися тільки на свої сили, рідко зверталися з проханням про допомогу, щоб пояснити їм щось незрозуміле. Особистість у «ретрофлексії» являє собою свого роду мікрополе. Всі діалоги, монологи – все відбувається усередині.

Поняття «зрілість» у гештальт-підході – це стан студента, при якому він усвідомлює значення іноземної мови для свого професійного зростання та особистого життя. Саме «зрілість» є тим, до чого прагне викладач іноземної мови у своїй роботі. Досягаючи «зрілості», здобувач вищої освіти за допомогою викладача «знімає» з себе те, що заважає йому усвідомити і

прийняти іноземну мову. Саме при цьому «знятті» найчастіше застосовують техніки гештальт-підходу.

Щоб допомогти здобувачу вищої освіти досягти «зрілості», тобто усвідомити необхідність вивчати іноземну мову для професійних цілей, необхідно допомогти йому зрозуміти відносну «безпеку» незнання ним іноземної мови на даному рівні розвитку і одночасно створити можливість для його подальшого зростання і стимулювати навіть невеликі успіхи у його роботі. При цьому допомога необхідна як успішному, так і неуспішному студенту. Здібному – для його подальшого розвитку і створення більш вигідних умов для використання знань з іноземної мови, особливо у професійній діяльності. Тим студентам, кому важко дається вивчення іноземної мови, хто «захищається» від неї, потрібно допомогти відновити «безпеку» і показати їхні власні шляхи вивчення мови з урахуванням особистих можливостей і здібностей.

Причини незнання або небажання вивчати іноземну мову у здобувачів вищої освіти соціономічного профілю можуть бути пов'язані, як з особистісними характеристиками (темпераментом, типом мислення, артикуляційним апаратом тощо), так і з відносинами з викладачем. При цьому важливою особливістю роботи над іноземною мовою буде системний підхід, при якому тісно взаємопов'язані між собою будуть викладач, навчальний предмет і студент, як центр даної системи.

Шлях від вираження небажання і відторгнення вивчення іноземної мови ще зі шкільної лави до повноцінного усвідомлення необхідності, важливості й значущості її знань для майбутньої професії – це результат, який досягається після роботи зі студентами з використанням елементів гештальт-підходу.

Результатом роботи з використанням елементів гештальт-підходу є допомога майбутньому фахівцю соціальної сфери у виявленні та усвідомленні існуючих проблем з іноземною мовою; його підготовці до самовиховання й самоосвіти; якісному засвоєнню знань, умінь і навичок, а

також усвідомленні своїх почуттів і емоцій. По суті, викладач іноземної мови, який використовує гештальт-підхід, стає фасилітатором.

При формуванні педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки спиралися на такі важливі аспекти, а саме: технологію комунікативного навчання іноземної мови або комунікативний підхід (Л. Байдак, Л. Кокоріна, М. Літунова, Дж. Річардс, Т. Роджерс, О. Романюк та інші); гештальт-підхід.

Підтримуємо О. Романюк у тому, що «комунікативний підхід розвиває комунікативні здібності здобувачів вищої освіти шляхом навчання аспектів комунікативної компетентності, а саме усвідомлення конкретних загальних уявлень та шляхом створення умов для засвоєння студентами іноземної мови за допомогою спілкування» (Романюк, 2020, с. 111). Означений підхід можна представити у вигляді поетапного навчання. Так, на переконання О. Романюк, «Викладач проходить три етапи навчання разом зі студентами: «залучення», «вивчення» та «активацію» (Романюк, 2020, с. 111). На першому етапі викладач намагається змотивувати студентів для вивчення іноземної мови. Він пропонує щось обговорити, ініціюючи таким чином дискусію. Другий етап відрізняється роботою над розширенням словникового запасу та освоєнням граматики. На третьому етапі студенти виконують різні вправи для «закріплення» нової граматики й слів.

Вибір комунікативного підходу був пов'язаний з тим, що він допомагає сформувати правильну вимову, що є важливим у процесі вивчення іноземної мови. «Заняття містять різні вправи для відпрацювання тих чи інших звуків, зокрема, за допомогою скоромовок. Той факт, що студентам потрібно багато говорити на занятті, як правило, повторюючи одні і ті ж слова неодноразово, поступово привчає їх вимовляти звуки точніше та звучати правильно» (Романюк, 2020, с. 113).

С. Джинджер вважає, що існують різні точки зору, якими етапами завершити гештальт. Спираючись на напрацювання П. Гудмана, Ф. Перлза, Р. Хеферліна (Perls, Hefferline, & Goodman, 1951), С. Джинджера (Ginger,

1987), проаналізувавши можливі шляхи завершення гештальту, було виокремлено фази циклу гештальту у процесі вивчення іноземної мови (рис. 4.3), а саме:

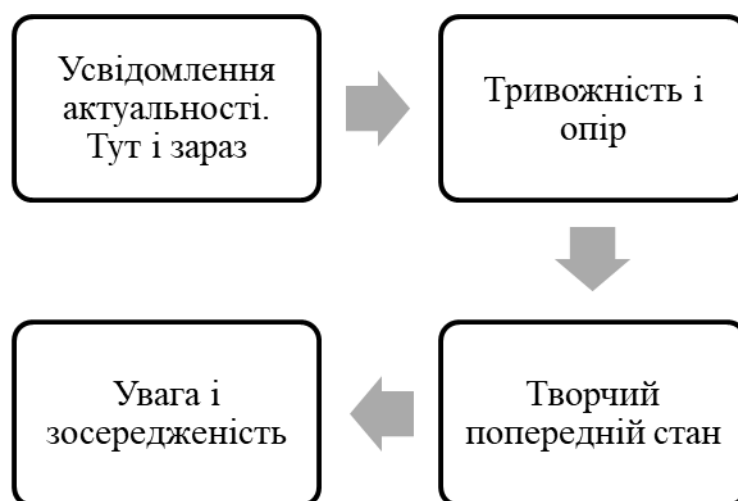


Рис. 4.3. Фази гештальту у процесі вивчення іноземної мови

1 фаза «Усвідомлення актуальності. Тут і зараз». Ця фаза дуже важлива, оскільки викладач починає працювати зі студентами, які, в основному, не знають або погано знають іноземну мову. Доводиться не просто їх вчити, а частково перевчати. При роботі над цією фразою завдання викладача полягає у зменшенні або знятті страху перед мовою. Те, що вчили, але не вивчили, залишилося у минулому. Тут і зараз потрібна іноземна мова в іншій якості, вона потрібна для майбутньої професії.

2 фаза «Тривожність і опір». Бажання вивчити іноземну мову з'явилося після успішного завершення роботи над першою фазою. Але оскільки студент все одно не знає іноземної мови, настає врівноваження двох сил – тривожності й опору: «не знаю мову, тому не можу її вивчати». Завдання викладача на цьому етапі – протистояти даній рівновазі таким чином: «не знаю мову – але хочу знати і тому зможу вивчити її».

3 фаза «Творчий попередній стан». На цій фазі надзвичайно важлива роль викладача, оскільки робота над мовою повинна бути строго диференційована залежно від знань і здібностей кожного студента. Необхідно, щоб у здобувача вищої освіти зникла нерішучість і з'явилася

впевненість у тому, що він реально може виконати будь-яке завдання з іноземної мови.

4 фаза «Увага і зосередженість». Дана фаза тісно пов'язана з попередньою. Саме на ній увага і зосередженість починають концентруватися на іноземній мові, і в силу вступає принцип гештальту – іноземна мова стає «фігурою», виходить для студента на перший план, а все інше відходить на другий план. Основною ідеєю цієї фази стає «Іноземна мова мені потрібна – я хочу її знати – я можу її вивчити – я її вивчаю».

Робота над першою і другою фазами проводилась у першому семестрі першого курсу, коли особливу увагу приділяли тестуванню, анкетуванню студентів, спостереженню, бесідам, вербальним і невербальним технікам гештальт-підходу. Дослідницький підхід у роботі в першому семестрі дав можливість для розподілу студентів на підгрупи та початку роботи над третьою і четвертою фазами завершення циклу гештальту. При цьому не оцінювали здобувачів вищої освіти, як «слабких» і «сильних». Вони поділялися на групи «один» і «два», а також «групу вирівнювання», яка створювалась для надання допомоги здобувачам вищої освіти, у яких були труднощі з вивченням іноземної мови. Поділ на підгрупи проводився з метою вирівнювання і коригування базових умінь і навичок з іншомовної підготовки.

Важливою причиною для такого розподілу став той факт, що студент, потрапляючи до групи рівних собі за знаннями молодими людьми, відчуває себе більш комфортно і впевнено. Це допомагає йому швидше подолати бар'єр між собою і іноземною мовою, зрозуміти її значення і почати її вивчати для використання у майбутній професійній діяльності. У таких підгрупах кожен студент може відкрити свої здібності у певних видах роботи з іноземної мови та із задоволенням допомагати іншим. Одночасно, він спокійно приймає таку ж допомогу від своїх однокласників.

Таким чином, розподіл на підгрупи допомагає викладачеві адекватно оцінити студента, краще зрозуміти його і побачити саме його успіхи у

вивченні іноземної мови, без порівняння з кимось іншим, а студенту – уникнути нервового напруження, невпевненості, страху. Слід також зазначити, що повторний розподіл на підгрупи у наступних семестрах дає змогу кожному здобувачу вищої освіти реально оцінити свої знання з мови, свої зусилля, повірити в себе, що, в кінцевому підсумку, призводить до особистісного зростання.

Значну допомогу у становленні гештальт-орієнтованих відносин надають техніки гештальт-підходу, це так звані ігри. Мета гри – допомогти здобувачеві вищої освіти набути різноманітного досвіду виходу зі складних професійних і життєвих ситуацій, досягти емоційного й інтелектуального прояснення, що призводить до інтеграції особистості. Важливим при цьому є можливість висловити й усвідомити свої негативні або позитивні почуття, емоції до іноземної мови, нейтралізувати страх перед нею або зміцнитися у любові до неї, і почати або продовжити рухатися уперед, до її вивчення.

К. Наумік-Гладка й О. Скориніна-Погребна наголошують, що «мета ігрового впливу не міняти і не переробляти особистість, не навчати якимось спеціальним поведінковим навичкам, а дати можливість «прожити» в грі хвилюючі ситуації за умови повної уваги і співпереживання, перевести на рівень усвідомленості внутрішнього стану особистості» (Наумік-Гладка, & Скориніна-Погребна, 2018, с. 92).

Існує певний порядок проведення гри у гештальт-підході (рис. 4.4).

Так, на першому етапі «Знайомство» формувалася довіра, а студенти ЕГ намагалися дотримуватися етикету спілкування. Як результат, у групі проявлялися конфліктуючі або співпрацюючі сторони. На етапі «Налаштування» створювали атмосферу включення до гри. У відповідь учасники підвищували рівень уважності і сконцентрованості, знижуючи тривожність. Головне у цьому етапі – індивідуальне сприйняття атмосфери, яка формується у процесі гри. На третьому етапі «Правила» – учасники ЕГ укладали контракт, у якому були чітко прописані і зрозумілі правила поведінки у процесі гри. Важливим етапом була «Основна частина гри», у

якій зусилля були спрямовані на управління ефективними станами учасників гри. Цікавим, на нашу думку, був етап «Підведення підсумків», на якому майбутні фахівці соціономічних професій усвідомлювали результати гри, проговорювали свої емоції і відчуття. На завершальному етапі «Зворотній зв'язок» отримували інформацію від учасників гри за такими критеріями: «Що сподобалося?/ Що не сподобалося?», «Що було корисного?», «Як отримані знання й вміння можна використовувати?», «Що необхідно розвивати у собі?». Саме на цьому етапі ведучий має бути особливо уважним, проявляючи свою здатність до рефлексії й самокритики.



Рис. 4.4. Етапи проведення гри у гештальт-підході

Ігри – це експресивна техніка гештальту. Підтвердження необхідності і важливості гри для професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю знаходимо у твердженні К. Наумік-Гладкої й О. Скориніної-Погребної: «важливим аргументом розвитку ігор в терапевтичних цілях є розуміння ідеї, що гра – елемент міжособистісної та соціальної взаємодії» (Наумік-Гладка, & Скориніна-Погребна, 2018, с. 90).

Гра, на нашу думку, допомагає посилити вираження почуттів і емоцій до іноземної мови. Її основний психологічний зміст – самовираження студента, що є важливим для становлення майбутнього професіонала. При

цьому часто в момент озвучування здобувачем вищої освіти своїх емоцій, якими б вони не були, це викликає сміх у «акторів» і «глядачів». Таке переведення травмуючих переживань у комічну форму допомагає емоційному переключенню студентів, звільненню від неприємних емоцій, що сприяє зміцненню гештальт-орієнтованих відносин.

Серед методів гештальт-підходу використовували рольові ігри, що допомагали «опрацювати» особисті проблеми студента, його фрустрації, негативні емоції і негативне відношення до іноземної мови. На переконання І. Мазайкіної, «рольова гра допомагає спілкуванню, сприяє передаванню набутого досвіду, здобуттю нових знань, правильному оцінюванню вчинків. Вона розвиває комунікативні навички, пам'ять, мислення та уяву» (Мазайкіна, 2016, с. 261).

Під час вивчення тем “Family Problems”, “Men and Women” студенти ЕГ підготували рольову гру-інсценізацію «Конфлікт», яка зробила процес навчання іноземної мови особистісно значущим, оскільки рольова гра стала формою імітаційного моделювання умов майбутньої професійної діяльності. Ігрові форми мають комунікативно-ситуативну спрямованість, де вся увага спрямована не на викладача, а на студента, причому використовуються різні способи реалізації комунікативних завдань, такі як робота в парах, діалог, дискусія, полілог.

Розглянемо деякі з рольових ігор більш детально.

«*Монодрама*». Студентам ЕГ пропонували зіграти одну за одною різні ролі за сценарієм. Це були, наприклад, такі ролі: «провести розмову іноземною мовою, з будь-якими її аспектами: лексикою, граматикою, фонетикою». Все залежить від того, з яким аспектом студент має найбільші проблеми. При цьому робота будувалась таким чином, що здобувач вищої освіти відповідав за себе і за співрозмовника.

«*Порожній стілець*». На практичних заняттях з іноземної мови використовували різні варіанти цієї гри. Студентам ЕГ необхідно було посадити «іноземну мову» на порожній стілець перед собою і сказати їй те,

що вони про неї думають. Монолог, спрямований на уявного персонажа, розвиває уяву, об'єктивну оцінку ситуації, творчість, активність здобувачів вищої освіти, що у кінцевому підсумку сприяло їхньому розвитку, стаючи на місце свого майбутнього клієнта, допомагаючи зрозуміти, що той може відчувати і сприймати.

Іншим різновидом цього виду гри був «діалог з почуттям любові або нелюбові до іноземної мови». Вважаємо, що ця робота є дуже цікавою і корисною саме для майбутніх фахівців соціальної сфери, які повинні розбиратися у процесах прояву почуттів, їхніх характеристиках, особливостях, різновидах. При такій роботі «почуття» і студента можна міняти місцями, ставлячи майбутніх психологів / соціальних працівників у становище відповідального не тільки за свої дії, але і за свої почуття.

Третій варіант цієї гри був такий: на одному стільці сидів студент, у якого великі проблеми з іноземною мовою, на «порожній» стілець необхідно було посадити своє друге «Я», яке розуміє, що іноземну мову потрібно знати. Міняючись ролями, два «Я» розповідали один одному про свої проблеми і обговорювали разом, як їх можна вирішити. Місце другого «Я» міг зайняти студент, який добре знає іноземну мову.

«Кола». Майбутні фахівці соціальної сфери ЕГ ставали у коло, один з них обходив усіх і звертався до кожного студента з питаннями: «Як ти відносишся до мови?», «Що тобі подобається або не подобається у ній?». Після висловлювань кожного студента у групі підводилися підсумки, виділялися основні причини незнання/ знання, небажання/ бажання, недоцільності/ значущості іноземної мови у конкретній групі. Іноді вдавалося спільно намітити тенденції зміни ситуації, що склалася. При цьому, як студенти, так і викладачі виражали свої думки.

Старий занедбаний магазин. Студента з ЕГ просили закрити очі, розслабитися, потім уявити, що він іде вулицею і бачить старий занедбаний магазин. Він заглядає у вікно і бачить там образ тієї іноземної мови, яка йому колись дуже подобалася, або просто якийсь предмет з написом «іноземна

мова». Завдання студента – уважно його розглянути, відійти від вікна і описати предмет, побачений за вікном. Можна попросити його описати ті почуття, які він відчув, коли дивився на «іноземну мову», яку він колись залишив у минулому, і розповісти про те, як йому тепер живеться без цих знань, які колись так подобалися йому, або пофантазувати, як живеться мові без студента у даний час.

Названі ігри використовували на практичних заняттях з іноземної мови з майбутніми фахівцями із соціальної роботи / психологами. Вони були спрямовані на вираження почуттів, емоцій, які здобувач вищої освіти відчуває до іноземної мови, відповідно – відбувалося формування педагогічної рефлексії. Висловлюючи своє відношення до освітньої компоненти «Іноземна мова (англійська)», майбутні фахівці соціальної сфери не тільки починали усвідомлювати свої проблеми з іноземною мовою, а й набували таких важливих для себе якостей, як уміння розказати про них, пояснити свої почуття, показати емоції. Таким чином, відбувалась підготовка до майбутньої професійної діяльності.

Однак, не всі студенти першого курсу можуть публічно висловлювати свої почуття та емоції. Хоча, можемо констатувати, що студенти-психологи більш розкуті, ніж соціальні працівники. У зв'язку з цим, вважаємо за необхідне застосовувати поряд з вербальною мовою у гештальті символічну або метафоричну мову (невербальні техніки гештальт-підходу). Такий вид роботи, як використання малюнка у гештальт-підході, – одне з сучасних винаходів у психотерапії. Основною функцією малюнка є вираження емоційних переживань, усвідомлення своїх проблем з іноземною мовою. Тому ми давали майбутнім фахівцям соціономічного профілю ЕГ завдання не просто намалювати «Іноземну мову», а уявити, показати на малюнку, якою б вони хотіли її бачити. При цьому на етапі обговорення малюнків задавали студентам такі питання: «Що Вам подобається / не подобається в іноземній мові?», «Що для Вас важливо / неважливо у ній?».

Апробовані гештальт-методи позитивно впливали на емоційний настрій студентів ЕГ, створюючи приємний соціально-психологічний клімат у групі, зміцнюючи контакт між викладачем і студентами, розкриваючи несподівані сторони суб'єкт-суб'єктних відносин. Обрані форми й методи роботи особливо близькі для майбутніх соціальних психологів і фахівців із соціальної роботи, оскільки значною мірою нагадують їм тренінги з професійно-орієнтованих предметів («Тренінгові технології», «Конфліктологія», «Менеджмент соціальної роботи», «Соціальна терапія»). Крім того, використовуючи дані форми роботи зі студентами, викладач іноземної мови може здійснювати, як перспективні, так і ретроспективні зв'язки з професійно-орієнтованими дисциплінами, серед яких «Психотерапія», «Мотиваційне або соціальне консультування».

При здійсненні ретроспективних зв'язків мало місце звернення до вже освоєного студентами матеріалу з психології. Це були біографії відомих психологів, різні напрями у психологічній науці, типи характеру, темпераменту людини тощо. Паралельно порушували перспективні наукові проблеми, які на першому-другому курсах ще не вивчалися студентами, але увійдуть до багажу знань на майбутнє, який буде затребуваний у період навчання на старших курсах і в їхній майбутній професійній діяльності.

При організації побудови освітнього процесу з вивчення іноземної мови із залученням гештальт-підходу значну увагу приділяли самостійній роботі студентів, оскільки тільки під час аудиторних занять неможливо повністю реалізувати поставлені перед здобувачами вищої освіти цілі навчання іноземної мови. Для досягнення більшої ефективності самостійної роботи були розроблені «Monthly Study Tasks» (Додаток Ж), так звані практичні завдання для самостійної роботи. Вони містили завдання для студентів – майбутніх психологів, фахівців із соціальної роботи на кожен місяць. До завдань входили завдання з граматики, текст з педагогіки, психології, духовно-орієнтований текст, творче завдання з використанням

елементів гештальт-підходу. На останньому занятті кожного місяця перевіряли виконання цих завдань у студентів ЕГ.

У процесі іншомовної підготовки основне завдання викладача полягає у тому, щоб студенти освоїли навчальний матеріал з максимальною легкістю й глибиною. Але те, що для викладача є оптимальним, для студента може бути важким і не зовсім зрозумілим. Тому намагалися враховувати індивідуальні особливості майбутніх фахівців соціономічного профілю і навіть у деякій мірі підлаштовуватися під них. В *особистісно орієнтованій методиці навчання* загальноприйнятим є положення про те, що кожен тип особистості володіє своєю найбільш успішною для нього стратегією вивчення іноземної мови. О. Павленко, В. Мокляк наголошують, що важливим «результатом такого підходу є сприятливий психологічний клімат, самостійність, творчість, позитивні внутрішні мотиви навчання, прагнення до саморозвитку» (Павленко, & Мокляк, 2022, с. 95). У зв'язку з цим диференціальна педагогіка для реалізації навчання іноземних мов вимагає виконання комплексу дій зі сторони викладача:

- 1) виявлення студентів зі схильністю до різних способів засвоєння мови та формування підгруп за цим критерієм;
- 2) підготовка різних – для кожної підгрупи – завдань;
- 3) вплив на всі канали відновлення і переробки інформації у ході реалізації освітнього процесу;
- 4) розширення способів вирішення студентами навчальних завдань, з урахуванням зони їх найближчого розвитку;
- 5) викладач повинен розуміти та враховувати, що можлива розбіжність між мовною особистістю студента й мовною особистістю викладача, який має вміти згладжувати можливий конфлікт за рахунок гнучкого застосування й зміни тактик навчання.

Імпонують висновки, зроблені О. Павленко, В. Мокляк щодо того, що «особистісно-орієнтоване навчання не займається формуванням особистості із заданими властивостями, а створює умови для повноцінного прояву та,

відповідно, розвитку особистісних функцій освітнього процесу. Особистісні функції та суб'єктивність – це в такому випадку не характерологічні якості людини (останні, крім деяких, так званих загальнолюдських, у кожного можуть і повинні бути різними), а ті прояви персони, які, власне, сприяють становленню особистості» (Павленко, & Мокляк, 2022, с. 96).

Спираючись на дослідження вітчизняних науковців (Безкоровайна, 2014; Павленко, & Мокляк, 2022; Ромашева, 2009), були визначені переваги особистісно орієнтованої методики навчання іноземної мови, а саме: вдосконалення навичок спілкування; отримання задоволення від освітнього процесу; впевненість і комфорт здобувачів вищої освіти на практичних заняттях; можливість для більш амбітних і здібних студентів «увійти» в предмет і «вийти» за межі того, на що здатні їхні одногрупники; висока вмотивованість студентів при формулюванні власних цілей; дослідницькі можливості навчання; постійний зворотній зв'язок із викладачем, який допомагає визначити труднощі й розвинути сильні сторони здобувача вищої освіти.

Спираючись на методику особистісно орієнтованого навчання, при формуванні педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю, використовували різні види стратегій вивчення іноземної мови (Strategy Inventory for Language Learning, 1989) (табл. 4.2).

Таблиця 4.2

Стратегії вивчення іноземних мов (Strategy Inventory for Language Learning)

Стратегії	Змістове наповнення стратегії
1) афективні стратегії для зняття напруженості та підбадьорювання	– Намагаюся розслабитися, коли нервуюсь; – Долаю страх і розмовляю іноземною мовою; – Хвалю себе, коли справляюсь; – Помічаю, коли нервуюся чи соромлюсь; – Записую свої відчуття у щоденнику; – Обговорюю свої відчуття зі студентами / викладачем або у щоденнику

Продовження таблиці 4.2

2) соціальні стратегії	– Прошу співрозмовника уповільнити темп мови або повторити; – Прошу, щоб мене поправляли, коли я говорю; – Спілкуюся іноземною мовою з іншими студентами; – Звертаюся за допомогою до носіїв мови; – Ставлю питання іноземною мовою; – Намагаюся розвинути розуміння культури іншої країни
3) метакогнітивні стратегії	– Помічаю помилки, намагаюся їх виправити; – Звертаю увагу на те, як говорить співрозмовник; – Цікавлюся, як вивчати мову; – Складаю розклад, щоб мати достатньо часу; – Шукаю співрозмовників, щоб поговорити іноземною мовою; – Шукаю можливості читати іноземною мовою; – Думаю про свої успіхи
4) стратегії, пов'язані з пам'яттю	– Пов'язую новий матеріал з уже відомим; – Вживаю нові слова в реченнях; – Пов'язую звучання слова із зображенням або картинкою; – Пов'язую слово з уявною ситуацією; – Використовую рими для заучування нових слів; – Використовую картки для розучування нових слів; – Виконую нові слова в акторській манері; – Часто повторюю слова або сталі вирази; – Пов'язую слова з розташуванням на сторінці
5) загальні когнітивні стратегії	– Вимовляю або пишу нові слова кілька разів; – Намагаюся говорити іноземною мовою як носії мови; – Тренуюся правильно вимовляти звуки іноземною мовою; – Вживаю відомі слова різними способами; – Вступаю в розмову іноземною мовою; – Дивлюся фільми іноземною мовою; – Роблю нотатки іноземною мовою; – Читаю розважальну літературу; – Готую конспекти іноземною мовою; – Записую інформацію стисло; – Переглядаю, а потім читаю більш докладно; – Підбираю слова українською мовою, схожі на англійські слова; – Знаходжу значення частин складних слів; – Намагаюся не перекладати дослівно

Продовження таблиці 4.2

б) компенсаторні стратегії для компенсації нестачі знань	– Вгадую значення незнайомих слів; – Користуюся жестами, коли не знаю слів; – Вгадую нові слова, коли не знаходжу потрібні; – Читаю, не використовуючи словник для кожного нового слова; – Намагаюся передбачити, що скаже співрозмовник; – Використовую синоніми

Названі стратегії та їхній зміст дали змогу ефективно навчати майбутніх фахівців соціономічного профілю ЕГ англійської мови, формуючи педагогічну рефлексію.

Доцільно підкреслити, що гештальт-підхід як засіб підтримки особистісно-професійного розвитку майбутніх фахівців соціальної сфери сприяє:

- виявленню та усвідомленню студентами своїх проблем під час вивчення іноземної мови;
- зняттю страхів, тривоги, бар'єрів в оволодінні іноземною мовою;
- формуванню й розвитку навичок самоконтролю, самовиховання майбутніх психологів, фахівців із соціальної роботи;
- усвідомленому отриманню знань з метою використання іноземної мови у майбутній професійній діяльності.

4.2. Рефлексивні методи і прийоми для оптимізації іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій

Низький рівень педагогічної рефлексії здобувача вищої освіти соціономічного профілю свідчить про розрив між його внутрішнім світом і професійною діяльністю, що призводить до відчуження від процесу духовного саморозвитку й самовдосконалення. Педагогічна рефлексія спрямована на глибокий духовний самоаналіз і не може бути компенсована зовнішніми чинниками. Її відсутність робить фахівця соціальної сфери

залежним від зовнішніх обставин, тоді як сформована рефлексія забезпечує його духовну автономію, професійну свободу й творчий розвиток. За допомогою педагогічної рефлексії професійна діяльність здійснюється усвідомлено, з осмисленням її мети й мотивів, що є важливим для психологів і соціальних працівників.

Для того щоб зробити власну діяльність більш усвідомленою, студент має набути здатності виходити у рефлексивну позицію щодо власного життєвого та професійного досвіду. Однією з основних перешкод формування й розвитку педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти, на нашу думку, є стереотипність дій і мислення. Багато студентів не аналізують і не осмислюють власні вчинки, вони не можуть вийти за межі безпосередньої діяльності та поставити перед собою запитання: «Хто я?», «Що я роблю?», «У чому сенс моїх дій?».

На жаль, вища школа часто не враховує наявність у студентів їхніх власних моделей світу, відповідно управління духовним розвитком особистості відбувається повільніше. Можливість управління моральними процесами з'являється при здійсненні рефлексивної діяльності, вільному виборі й прийнятті рішення, цілепокладання, виборі того чи іншого способу розуміння світу й морального відношення до нього. Для цього потрібна мотивація до прояву рефлексії як форми вільної, моральної діяльності особистості.

Процес формування педагогічної рефлексії представляється як становлення дослідницької позиції педагога, передумова якого полягає у стимулюванні здобувачів вищої освіти соціономічного профілю до самовизначення та формування власної Я-концепції, що вбудовується у зміст професійної діяльності.

Впровадження в освітній процес розробленої структурної моделі системи формування педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки вимагало значних змін інструментарію, а саме: форм, методів, технологій і прийомів навчання,

структури й видів навчальних занять, форм контролю тощо. Подібні зміни були зумовлені необхідністю підвищити ступінь навчальної автономії студентів, формувати у них здатність до педагогічної рефлексії, створюючи ситуації вибору й особистої відповідальності за результат.

Сучасна вища освіта потребує інноваційних підходів, а це означає, що фахівець соціономічного профілю повинен мати розвинену креативність, високий рівень внутрішньої мотивації у професійній діяльності, технологічну готовність, розвинені рефлексивні вміння й здібності. Сформованість педагогічної рефлексії, на нашу думку, пов'язана з розвитком професійного мислення, для якого необхідні інструменти його освоєння. Для цього можна використовувати нові інноваційні методи, що дають можливість активізувати особистісні функції, суб'єктний досвід, індивідуальні освітні потреби студентів. До таких методів ми відносимо рефлексивні.

У існуючих класифікаціях дидактичних методів (Лізвінський, 2010; Семенець, 2006; Сікорський, 2003) немає згадки про «рефлексивний метод». Однак у літературі та практиці педагогічної діяльності міцно закріпилися поняття «рефлексивні методики», «інтерактивні форми навчання», «діалогові методики», кожне з яких є способом реалізації рефлексивного методу.

Для обґрунтування дидактичного методу необхідне визначення його суттєвих ознак. У педагогічному словнику «метод навчання» окреслюється, як «багатоякісне педагогічне явище (гносеологічна, логіко-змістова, психологічна, матеріально-джерельна й педагогічна сторони)» (Гончаренко, 1997, с. 206). Загалом, метод навчання характеризується трьома ознаками: означає мету навчання, спосіб засвоєння, характер взаємодії суб'єктів навчання. Названі ознаки виступають як підстави, з позиції яких рефлексивний метод може бути схарактеризований як дидактичний.

Таким чином, для опису рефлексивного методу, як дидактичного, необхідний доказ існування рефлексивного методу як такого, виявлення специфіки мети навчання, що досягається рефлексією, опис способів засвоєння знань за допомогою рефлексії та визначення характеру взаємодії

суб'єктів навчання при реалізації рефлексивного методу. У цьому випадку може бути поставлена проблема існування в теорії навчання рефлексивного методу.

О. Копієвська переконує, що в наукових колах існує думка про те, що «саме використання методу рефлексії дозволяє виявити основні тенденції культурних трансформацій, які зумовлені пластичністю культурних характеристик людини, зміною традиційних засад ідентифікації особистості, об'єднанням спільнот, які досягли постіндустріальної стадії розвитку в єдину цивілізаційну групу із загальним ціннісно-нормативним (культурним) ядром, необхідністю етичних і правових засад, обумовлені демографічними переходами і перебуванням на різних рівнях цивілізаційного розвитку» (Копієвська, 2013, с. 149).

Щодо розуміння терміну «рефлексивна методика», йдеться про спосіб засвоєння знань і розвитку особистості як однієї з ознак дидактичного методу у процедурі рефлексії, що проявляється у рефлексивній методиці. Рефлексивною методикою можна вважати за умови, що в ній є процедурні елементи рефлексії: аналіз, критика, побудова нової норми діяльності. Важливим є те, що рефлексивна методика передбачає розумову діяльність суб'єкта навчання, вона завжди ексклюзивна й активізує всіх суб'єктів навчання у її створенні та інтерпретації. Окрім цього, вона не має жорстких процесуальних рамок (це не стосується самого механізму рефлексії). Рефлексія націлена на перетворення існуючої професійної практики чи ситуації, тому рефлексивна методика передбачає наявність дослідницького процесу. Сьогодні розроблено багато методик, які мають ознаки рефлексивних і використовуються у педагогічній практиці. Наприклад, до них можна віднести методики, побудовані на діалозі і такі, які передбачають авторське висловлювання та його розуміння.

Розвиток проблеми рефлексії як механізму розуміння, діалогу знаходимо у дослідженнях Л. Гапоненко (Гапоненко, 2016), І. Грищук, І. Коробової, І. Шестопалової (Грищук, Коробова, & Шестопалова, 2024), К. Костюченко (Костюченко, 2015) та ін.

Діалогічне спілкування передбачає рефлексивне передбачення відповіді. Оponent зі своїми питаннями, запереченнями, зауваженнями робить діалог обов'язковим компонентом розумового процесу, стимулює розвиток рефлексивно творчих здібностей партнерів. Діалогова форма навчання не завжди пов'язана з відкритою, діалогічною позицією викладача. Розуміючи навчання як діалог, ми не нав'язували студентам ЕГ свою думку як єдино вірну. Вони самі мали переконатися у її справедливості.

Т. Раструба підкреслює, що «при організації особистісно орієнтованого процесу необхідно враховувати дидактичні умови виникнення діалогу: діяльність студента опосередкована культурним текстом, творчістю, а не авторитарністю викладача; навчальний зміст дисципліни передається за допомогою діалогу; позиція студента виступає в ролі співавтора змісту професійної освіти та рівноправного партнера» (Раструба, 2020, с. 70).

Діалог між студентами будується на творчій співпраці як одному з принципів суб'єктно-діяльнісного, особистісно-діяльнісного й рефлексивно-діяльнісного підходів. Тільки доповнюючи один одного, студенти можуть досягти нового рівня свого розвитку. В процесі роботи над діалогом, відбувалося навчання майбутніх фахівців соціальної сфери ЕГ визнавати право партнера на власну думку, вміння чути й слухати, виховання здатності до співчуття, співпереживання, готовності допомогти один одному, що є вкрай важливим для майбутніх соціальних працівників і психологів.

При розгляді діалогу як однієї з базисних основ гештальт-підходу особливий інтерес представляв діалог студента зі своїм внутрішнім світом. Використовуючи елементи гештальт-підходу, «провокували» студента на діалог із самим собою, між «Я-реальним» і «Я-яким можу стати – ідеальним».

Діалог стає необхідною сполучною ланкою між викладанням і навчанням. Слід зазначити, що з позиції гештальт-підходу, діалог – це врахування двох феноменів. У такому вигляді він є екзистенційним, дає реальні позитивні результати в іншомовній підготовці здобувачів вищої освіти соціономічного профілю. Тому підбір тем на заняттях з англійської

мови був розрахований саме на розвиток цього виду навчальної діяльності. Такими темами були: “Family Problems”, “Your Position in the Family”, “Stress”, “We are younger than we ever were” тощо.

Переконані, що проблемна ситуація, зіткнення різних точок зору слугуватимуть основою для продуктивного діалогу, взаємної рефлексії, якщо суб'єкти освітнього процесу, зокрема й викладач, перебувають у діалогічній позиції, відкритої зміни, доповнення новими знаннями, сенсами. Побудова процесу навчання на діалогічній основі можлива при переході від зовнішнього, формального діалогу (як участі двох і більше сторін) до внутрішнього змістовного (як готовність суб'єктів до перегляду наявних знань, їх доповнення, обґрунтування), рефлексивного за своїм характером. Якщо рефлексія – це внутрішній діалог, діалог із собою, її здійснення можливе при готовності суб'єкта до змістовного, а не формального діалогу; при відкритості його позиції, критиці до себе; за наявності способів бачити, усвідомлювати суперечності; при прагненні суб'єкта до саморозвитку.

Іншим прикладом рефлексивних методів є так звані «інтерактиви», реалізовані у різних формах ігор. Найбільш ефективними серед них з позиції рефлексивного методу є розвивальні ігри, організовані за типом організаційно-діяльнісних. Ще одним видом рефлексивних методів є *рефлексивні практикуми*. Найбільш поширеними формами рефлексивних практик є *рефлексивна дискусія, групова рефлексія, рефлексивний полілог, рефлексивний тренінг* та інші.

Дискусія – «широке публічне обговорення якогось спірного питання» (Гончаренко, 1997, с. 91); такий публічний діалог, у процесі якого стикаються різні, зазвичай, протилежні погляди. Погоджуємося з точкою зору О. Тамаркіної, за якою продуктивна навчальна дискусія відрізняється від звичайної тим, що її результатом стає отримання суб'єктивно нового інтелектуального продукту (Тамаркіна, 2018). Під суб'єктивно новим інтелектуальним продуктом розуміється самостійне здобуття студентами в ідеальній (формі знань чи діяльнісного досвіду) чи матеріальній формі частини накопиченого людством соціального досвіду (Довгаль, 2013).

Успіх і результативність дискусії більшою мірою залежить від ведучого, його вміння організувати мовне дискусійне спілкування. За браком досвіду дискусійної діяльності серед студентів головним є викладач. У міру накопичення досвіду головними можуть стати й здобувачі вищої освіти. Це може статися після проведення 3–5 дискусій. Головним завданням ведучого є створення й підтримання доброзичливої, конструктивної соціально-психологічної атмосфери. Розглянемо основні мовні дії ведучого (табл. 4.3).

Таблиця 4.3

Основні мовленнєві дії ведучого

Основні мовленнєві дії ведучого	
1. Вступне слово (відкриття дискусії)	Оголошується тема дискусії; обґрунтовується та формулюється проблема (теза й антитеза); визначається мета дискусії, ключові поняття через дефініцію, ряди визначень, контрастні поняття, синоніми, антоніми
2. Репліки, що організовують дискусію	Основні мовленнєві дії ведучого спрямовані на стимулювання учасників до активного висловлювання власних думок, коригування та спрямування дискусійного діалогу відповідно до визначеної теми й поставлених завдань, акцентування спільних позицій у висловлюваннях учасників. Водночас вони передбачають організацію рефлексивних пауз із метою осмислення перебігу дискусії, зниження емоційної напруги, попередження можливих конфліктів і усунення комунікативної неоднозначності, а також регулювання тональності та мовленнєвої поведінки учасників
3. Заключне слово (підведення підсумків)	Підбираються питання рефлексивного осмислення дискусії; зазначається, чи досягнуто результат дискусії (досягнення мети); формулюється варіант узгодженої точки зору або позначаються виявлені протилежні точки зору, їхня основна аргументація; відзначаються найбільш аргументовані та конструктивні виступи; необхідність проведення рефлексії проведеної дискусії

Підтримуємо В. Леган, Н. Годованець у тому, що «процес організації дискусії охоплює декілька етапів: 1) явне визначення тези і антитези (як

результат критики в складній комунікації); 2) надання кожною стороною аргументів, що підтверджують і підсилюють точку зору; 3) надання кожною стороною підстав; 4) фіксація труднощів і постановка проблеми; 5) пошук нових підстав, способів рішення, поглядів на предмет; 6) синтез» (Леган, & Годованець, 2019, с. 252).

У процесі проведення дискусії зі студентами ЕГ спираємося на думку О. Пометун, Л. Пироженко (Пометун, & Пироженко, 2002), які пропонують використовувати різні організаційні методики (табл. 4.4).

Таблиця 4.4

Організаційні методи для проведення дискусій (за О. Пометун, Л. Пироженко)

Методи	Змістове наповнення
«Питання – відповідь»	Є різновидом співбесіди, яка відрізняється тим, що застосовується особлива форма постановки запитань для співбесіди з учасниками дискусії – діалогу
«Обговорення напівголосно»	Спочатку організовують проведення закритої дискусії у мікрогрупах, після чого проводять загальну дискусію
«Лабіринт» (метод послідовного обговорення)	Є покроковою процедурою, у якій кожен наступний крок робить інший учасник дискусії. Студенти обговорюють абсолютно всі рішення, навіть помилкові
«Естафета»	Кожен учасник по завершенню свого виступу, передає слово іншому на свій розсуд
«Клініка»	Кожен з учасників дискусії пропонує свій варіант рішення, попередньо представивши на відкрите обговорення свій варіант розв'язання проблемної ситуації. Потім це рішення оцінюється, як викладачем, так і групою «студентів-експертів» за бальною шкалою або за критеріями «приймається – не приймається»

У результаті експериментального дослідження було виявлено умови реалізації дискусії. Важливе з погляду завдань дослідження, стало рефлексивне управління поведінкою, коли ведучий, будучи керівником дискусії, не просто ставив собі за мету оволодіння студентами певними

знаннями, а й прагнув до того, щоб ці цілі були внутрішньо прийняті ними. Спираючись на внутрішню мотивацію діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери, необхідно було розвивати у них здатність до самоаналізу, самооцінки та саморегуляції. При цьому декларувалась демократична позиція, представляючи кожному здобувачу вищої освіти ЕГ можливість вільно висловлювати власну точку зору, шукати в будь-якому висловлюванні раціональне зерно, таким чином реалізуючи на практиці суб'єкт-суб'єктні відносини. Дискусія була організована таким чином, щоб у всіх її учасників сформувався свій погляд на проблему і вони були готові до її подальшого самостійного розвитку й осмислення.

Слід зазначити, що на перших заняттях, організованих у форматі дискусії, спілкування зі студентами ЕГ мало більше монологічний характер, оскільки вони не звикли бути суб'єктами спілкування. Вони часто перепитували, виявляли певну стриманість під час спілкування. Поступово змінювався характер включеності до роботи, питання та відповіді здобувачів вищої освіти соціономічного профілю менше відхилялися від теми, більшою мірою співвідносилися з обговорюваною проблемою. З кожним практичним заняттям змінювалося ставлення майбутніх фахівців соціономічного профілю один до одного. Якщо на перших заняттях спілкування між ними носило здебільшого форму полеміки, то вже за кілька занять воно більше нагадувало діалог.

Наприклад, опишемо дискусію на тему «Спілкування як взаємодія»/ “Communication as interaction”. Вибір цієї теми пов'язаний з тим, що у професійній діяльності фахівців соціальної сфери спілкуванню належить провідна роль, і від того, як фахівець із соціальної роботи або психолог організує та підтримує процес спілкування, зрештою, залежить ефективність його діяльності – діагностичної, профілактичної, корекційної чи терапевтичної. Проблема спілкування як форми взаємодії між людьми нині є особливо гострою, оскільки під час війни критично збільшилися стресові ситуації, які негативно впливають на психоемоційну сферу людей.

Увагу зосередили на двох видах взаємодії – «кооперації» і «конкуренції». «Кооперація» потрібна для командної роботи, оскільки соціальні працівники часто працюють разом із психологами, юристами, медиками, реабілітологами тощо. Натомість «конкуренція» передбачає розвиток комплексу професійно-особистісних якостей. Завдання дискусії полягало у перевірці та закріпленні знань, їхньому рефлексивному осмисленні, знаходженні альтернативного шляху взаємодії студентів у процесі спілкування та рефлексивному осмисленні процесу знаходження цього шляху.

Відбувалося знайомство здобувачів вищої освіти соціономічного профілю ЕГ із механізмом позитивної дискусії, яка передбачала їх розподіл на три підгрупи. Перша підгрупа студентів розробляла свій проєкт рішення та обґрунтовувала його. У процесі цієї діяльності допускалась критика запропонованих ідей, тому що в кінці дискусії підгрупі необхідно було представити на загальне обговорення тільки один з напрацьованих варіантів. Після того, як перша підгрупа представляла свій проєкт нововведення, до обговорення включалася друга підгрупа, перед якою було поставлено завдання – спростувати твердження першої підгрупи й запропонувати свій варіант рішення. Третя підгрупа займалася процесом рефлексивного аналізу й синтезу, пошуком компромісних шляхів вирішення. Далі підгрупи обмінювалися ролями по колу і весь цикл знову повторювався. Усе позитивне, що напрацьовувалось у процесі діяльності кожної підгрупи на кожному етапі фіксувалося на фліпчартах.

Інколи студентів розділяли на дві групи, оскільки йшлося про два види взаємодії під час спілкування. Групи були сформовані за бажанням здобувачів вищої освіти. В одній групі були ті, хто вважав ефективнішим способом взаємодії кооперацію, в іншій – ті, хто був за конкуренцію. Завданням кожної з груп було знайти якнайбільше аргументів за свій тип взаємодії опонентів. Основним завданням під час проведення дискусії була організація рефлексивного осмислення теми як у процесі дискусії, так і після

її завершення, коли відбувалося представлення суб'єктивно інтелектуального продукту. Саме в цей момент можна було прослідкувати й усвідомити взаємозв'язок між рефлексією студентів і кінцевим результатом.

На першому етапі дискусії у групах відбувався обмін інформацією та думками учасників між собою. При цьому були дотримані правила проведення дискусії, серед яких заохочували різні підходи до одного й того ж явища, допускали різні думки і пропозиції щодо обговорюваних тем, давали здобувачам вищої освіти соціономічного профілю можливість критикувати і відкидати будь-яку думку, з якою не були згодні опоненти.

Після обміну інформацією відбувалося перше рефлексивне осмислення отриманих результатів, яке передбачало вихід студентів ЕГ у позицію «спостерігачів», тобто погляд на ситуацію ніби з боку для переосмислення своєї діяльності, шляхів її вирішення, отриманих результатів. Підсумком такого рефлексивного осмислення у кожній групі було знаходження загальної думки щодо найефективнішого способу взаємодії у процесі спілкування.

На користь «кооперації» студенти першої групи висунули такі докази:

- «за кооперативного стилю взаємодії набагато гуманніше ставлення до людей літнього віку, людей з особливими потребами та інших найменш захищених верств суспільства, які потребують допомоги фахівців соціальної сфери»;
- «люди, виховані в кооперації, більш схильні до емпатії, співпереживання, готові прийти на допомогу тому, хто потребує допомоги»;
- «за кооперативного стилю взаємодії враховуються інтереси більшості людей».

Серед названих аргументів, висунутих студентами другої групи на користь конкуренції, були такі:

- «люди, виховані в конкурентному середовищі, більш вільні, менш емоційно скуті у міжособистісних відносинах»;
- «конкуренція руйнує монополізм, унаслідок чого зменшуються ціни та покращується якість товарів і послуг, в тому числі соціальних»;
- «конкурентне виховання заохочує незалежність і самостійність»;
- «при конкурентній взаємодії більше враховуються інтереси й права окремих людей».

На другому етапі дискусії студенти кожної підгрупи почали висловлювати думку щодо способів взаємодії своїх опонентів. Здобувачі вищої освіти першої підгрупи стверджували, що за конкуренції людям доводиться йти «по головах», часто зраджуючи своїм ціннісним орієнтирам. У свою чергу студенти другої підгрупи продовжували вважати конкурентний тип взаємодії найкращим, пояснюючи це тим, що завдяки здоровій конкуренції можна вибирати з різних варіантів та знайти відповідно кращий.

На етапі попередніх підсумків дискусії здобувачі вищої освіти зробили висновки щодо способів взаємодії між людьми. Спостерігаючи за студентами ЕГ, можемо з упевненістю сказати, що правильно організована дискусія сприяла формуванню й розвитку у них педагогічної рефлексії, самоаналізу, саморегуляції, зміни самооцінки.

Наступний, рефлексивний етап показав студентам другої групи, що проблема не завжди вирішується у процесі дискусії, іноді потрібно шукати нові шляхи її розв'язання. Для цього важливо навчитися бути у рефлексивній позиції, що означає, як сторонньому спостерігачеві вийти за рамки думки тієї групи, чії інтереси вони відстоювали, і на основі отримання нової інформації організувати нову діяльність для того, щоб знайти більш ефективний спосіб взаємодії у процесі спілкування.

Здатність майбутніх фахівців соціономічного профілю зайняти рефлексивну позицію, переосмислити свою навчальну діяльність і себе у ній, спонукало їх шукати третій можливий шлях взаємодії. Наприкінці пари

студенти ЕГ, не знаючи назви цього шляху, знаходили третій варіант, за якого враховувався баланс між турботою про права окремого індивіда і турботою про колективне благополуччя. Цей варіант можливий на основі особистісно-діяльнісного підходу та використання механізмів педагогічної рефлексії під час продуктивної навчальної дискусії.

В кінці заняття під час підсумкової рефлексії обговорювалися такі питання: «Чи виконала групова дискусія намічені завдання?»; «Яким чином здійснювався рух до вирішення наміченого завдання?»; «Що кожен хотів би змінити у своїх діях?»; «З якими проблемами й труднощами під час дискусії зіткнулися студенти?»; «Чого не вистачило для продуктивної дискусії?»; «Як можна оцінити свій внесок у отримання результатів дискусії?»; «Які були допущені помилки під час дискусії?».

Найбільш типовими серед відповідей студентів ЕГ виявилися такі:

- невміння вести діалог – 36/ 26,1 % студентів («Не завжди виходить слухати один одного»; «Кожен впевнений у своїй правоті»);
- труднощі в ході спостереження за навчальною діяльністю – 29/ 21 % студентів («Я розумію, що були проблеми при проведенні дискусії, але я не можу їх назвати»);
- здатність аналізувати хід своїх думок – 56/ 40,6 % («Я дізналася багато цікавого та нового і змінила свою думку»);
- зміна самооцінки – 47/ 34,1 % («Мені було набагато легше висловлювати свою думку під час дискусії»);
- саморегуляція – 32/ 23,2 % («Я розумію, що потрібно прислухатися до думки опонентів»);
- готовність до саморозвитку – 18/ 13 % («Потрібно буде ще дізнатися інформацію, щоб наступного разу впевненіше почуватися в дискусії»).

Відповіді на ці питання дали можливість звернути особливу увагу на рефлексивні якості студентів у процесі навчальної діяльності – самоаналіз, самооцінку, самопізнання, саморегуляцію, саморозвиток.

Продуктивну навчальну дискусію використовували практично у всіх темах навчальної дисципліни «Іноземна мова (англійська)»: “Student’s working day”, “Student’s life”, “Education in Ukraine”, “My future profession”, “University”.

Специфічність і цінність рефлексивної дискусії полягає у тому, що вона не може бути остаточно запрограмована, тому що будується щоразу по-новому і проявляється по-іншому, неповторно. Свобода, оригінальність, імпровізація, що виникають під час вирішення однієї проблеми, відсутність шаблонних оцінок, хрестоматійності суджень, декларованих поглядів – характерні риси продуктивної дискусії, на думку О. Цісарук (Цисарук, 2012). Нас сьогоднішній день набули поширення такі форми дискусій: «круглий стіл», «засідання експертної групи» («панельна дискусія»), «форум», «симпозіум», «дебати», «судове засідання» та ін. Приклади дискусій представлено в Додатку Е.

До однієї з найбільш ефективних діалогових форм розвитку рефлексії О. Бартків, О. Семенов (Бартків, & Семенов, 2022), Я. Бугерко (Бугерко, 2009) відносять *проблемно-рефлексивний полілог*, який дає змогу актуалізувати й розвивати у студентів творчі можливості для самостійного осмислення проблем і прийняття інноваційних рішень. Його застосування містить такі етапи:

- 1) етап напрацювання професійних проблем, де кожен студент не повторюючи попереднього, структурує проблеми;
- 2) етап висування ідей щодо вирішення даних проблем;
- 3) колективне обговорення.

У ході проведення намічених етапів студентам ЕГ необхідно було використовувати такі прийоми: 1) організація полілогу по колу; 2) прийом заборони. Вони допомагали забезпечувати розвивальний ефект максимального осмислення альтернативних рішень.

Виконавчий зміст організації полілогу по колу полягає у тому, щоб забезпечити розвивальний ефект не тільки найбільш «сильних» у постановці

та вирішенні проблем студентів, а й менш обізнаних і творчих. Через заборону повторення кожним учасником досягався ефект максимального осмислення ними варіативних рішень. Узагальнюючи викладене вище, можна стверджувати, що в ході дискусійних форм роботи формується, як внутрішня позиція студента щодо вирішуваної проблеми, так і зовнішні рефлексивні дії як спосіб її вирішення.

Практика викладання іноземної мови в ЗВО, а також власний досвід викладацької діяльності показує, що на лабораторних заняттях з дисципліни «Іноземна мова (англійська)» можуть бути використані різноманітні методи рефлексивної діяльності, проте найефективнішими, на нашу думку, є «рефлексивне коло» й «ланцюжок побажань».

Метод «рефлексивне коло»: кожен учасник групи по колу висловлювався відповідно до наступного алгоритму: 1) зафіксуйте стан своїх знань з поставленої проблеми; 2) визначте, наскільки вона змінилася; 3) спробуйте зрозуміти причини цього стану; 4) оцініть свою активність на занятті. Цей метод ми використовували на занятті з теми “Flat sharing”/ «Спільне проживання в квартирі».

На практичному занятті з теми “Functions of the Family”/ «Функції сім’ї» був застосований метод «Ланцюжок побажань». Студенти ЕГ по черзі ділилися своїми враженнями про проведене заняття, ставили запитання, висловлювали побажання, формулювали проблеми, пов’язані із самоосвітою й самовихованням.

Формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки відбувалося з використанням специфічних прийомів. Вважаємо, що одним із ефективних прийомів організації письмової рефлексії є *прийом «Аргументація своєї відповіді»*. Наприкінці кожного практичного заняття студенти отримували анкету, заповнення якої дозволило їм здійснити самоаналіз, дати якісну й кількісну оцінку заняття. Анкета містила такі питання: 1) На занятті я працював... (активно/ пасивно); 2) Своєю роботою на парі я.. (задоволений/

незадоволений); 3) Пара здалася мені... (цікавою / нудною); 4) За пару я.. (втомився/ не втомився); 5) Мій настрій.. (покращився / погіршився); 6) Матеріал на парі мені був ... (зрозумілий / не зрозумілий); 7) Домашнє завдання мені здалося ..(легким/ важким). На кожному практичному занятті пункти варіювали чи доповнювали. Іноді студенти аргументували власні відповіді.

Рефлексію настрою та емоційного стану (сподобалося – не сподобалося, цікаво – нудно, було весело – сумно) проводили двічі – на початку пари для встановлення емоційного контакту з групою й наприкінці заняття (після вивчення нової теми або після етапу закріплення матеріалу). Інструментарієм для цього слугував матеріал, що відображає сферу почуттів: різнокольорові картки, зображення, що відбивають спектр емоцій, картки із зображеннями осіб, умовних знаків, картинки. Наочним прикладом був прийом «Смайлик». Студенти отримували аркуші із зображенням людини, у якої не було намальовано обличчя. Вони мали самостійно зобразити ті емоції, які вони відчували на занятті. Також вони могли доповнювати початкове зображення деталями, що підсилювало загальне враження. Іноді використовували вже готові смайлики.

Одним із варіантів проведення рефлексії настрою та емоційного стану був рефлексивний прийом «Квітка-семиквітка», при якому кожен здобувач вищої освіти вибирав одну пелюстку, колір якої найбільш повно відображав його настрій. Потім усі пелюстки збиралися в одну квітку, що передавала настрої усієї групи. Окрім цього, студентам пропонували зробити колірну мініатюру «Мій різнокольоровий настрій», яка відображала їхнє задоволення парою. Наприкінці заняття вони малювали спільний плакат. Для визначення значення кольору користувалися інтерпретацією кольорів, запропонованою Максем Люшером («Тест колірних переваг»). Даний тест допомагає на основі вибору кольорів судити про емоційний стан і відношення до того, що відбувається. Так, наприклад, червоний колір м'яких тонів (жовтогарячий, рожевий) означає радісний, захоплений настрій. Червоний насичений та

яскравий колір може символізувати нервозний, агресивний стан, синій передає сумний настрій, пасивність чи втому. Зелений – демонструє активність, жовтий свідчить про приємний спокійний настрій. Фіолетовий розкриває неспокійний, тривожний, близький до розчарування, сірий характеризує замкнутість, засмучення, чорний сигналізує про сум, заперечення, протест, коричневий позначає пасивність, невпевненість і занепокоєння.

Суть прийому «*Три М*» полягала в тому, що студент мав назвати три моменти, які у нього вийшли добре під час проходження пари, та запропонувати одну дію, яка покращить їх на наступному занятті.

Прийом «*Плюс – мінус – цікаво*» студенти ЕГ мали змогу виконувати як письмово, так і усно. Для письмового виконання пропонували їм заповнити таблицю, які мають три стовпці. У першому «П – плюс» вони записували все, що їм сподобалося на парі, викликало позитивні емоції. У другому «М – мінус» майбутні фахівці соціальної сфери фіксували все, що їм не сподобалося – інформацію, методи і прийоми роботи, що видалися нудними, залишилися незрозумілими. У стовпці «Ц – цікаво» студенти записували всі цікаві факти, з якими вони познайомилися на парі і що ще хотіли б дізнатися на тему, фіксували питання, які хотіли би поставити викладачеві. Даний прийом давав можливість поглянути на заняття очима студентів, розглянути його з погляду цінності кожного з них.

Прийом «*Кластер*» застосовувався нами на етапі входження чи занурення у тему для систематизації наявної інформації та виявлення недостатніх знань, на етапі підбиття підсумків з метою згрупування та встановлення логічних зв'язків між поняттями. Сутність цього прийому полягала у виділенні смислових одиниць теми та його графічного оформлення у порядку у вигляді схеми – «грона». При складанні кластера було важливо: по-перше, виявити смислову одиницю (ключове слово чи речення, яке є «серцем» ідеї, теми) та записати її посередині чистого аркуша; по-друге, навколо «накидати» слова чи речення, що виражають ідеї, факти,

образи, що стосуються цієї теми; по-третє, нові слова необхідно було поєднувати прямими лініями з ключовим поняттям. У кожного з «супутників» також з'являються «супутники», встановлюються нові логічні зв'язки. У результаті вимальовується структура, яка графічно відображає міркування студентів, визначає інформаційне поле цієї теми.

Розглянуті рефлексивні прийоми зарекомендували себе ефективно у процесі формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю. Їхнє систематичне застосування сприяло тому, що майбутні соціальні працівники і психологи швидше справлялися із завданнями, впевненіше й комфортніше себе почували.

Цікавою формою навчання, спрямованою на формування педагогічної рефлексії у майбутніх фахівців соціономічного профілю, була *методична майстерня*. Вітчизняні дослідники (Калініна, Папіжук, & Прокопчук, 2022) наголошують на можливості формування універсальних і специфічних для вчителя іноземної мови *soft skills* саме за допомогою методичної майстерні. Підкреслюється важливість у цьому процесі «інтегративно-інтерактивної моделі, яка спонукає студентів до самостійного оволодіння знаннями, уміннями і пошуку професійно-значущих рішень у співпраці» (Калініна, Папіжук, & Прокопчук, 2022, с. 73).

Особливістю методичної майстерні є те, що студенти ЕГ самі знаходили й аналізували предметні знання і вміння. У результаті використання цієї форми вони навчалися усвідомлювати свої психічні стани і ними управляти. Основні ідеї методичної майстерні полягають у тому, щоб створити майбутнім фахівцям соціономічного профілю умови для індивідуального висування ідеї та її розвитку як у індивідуальній, так і в груповій роботі на основі створення суб'єктивно нового інтелектуального продукту та рефлексії своєї навчальної діяльності. У процесі спільного обмірковування над проблемою можливий перехід на новий рівень її бачення, що сприяє її продуктивному вирішенню.

Під час проведення методичної майстерні спиралися на такі принципи:

- важливість не стільки результату творчості, як самого процесу роботи;
- рівність усіх учасників освітнього процесу, реалізація суб'єкт-суб'єктних відносин викладача і студентів;
- органічне поєднання індивідуальної та групової роботи;
- відсутність суперництва, змагання;
- відсутність оцінки на основі принципів природовідповідності;
- ненасильницьке залучення до вивчення іноземної мови на основі принципів гуманізму.

Невід'ємним компонентом методичної майстерні має бути особистісний досвід, що набувається на основі суб'єкт-суб'єктних відносин і виявляється у формі переживання, що спричиняє саморозвиток. Алгоритм роботи методичної майстерні представлено на рис. 4.5.



Рис. 4.5. Алгоритм роботи методичної майстерні

Як приклад наводимо методичну майстерню на занятті на тему “Getting married”. Ця тема обрана оскільки вона сприяє формуванню емпатії – одного з основних компонентів педагогічної рефлексії. На семінарському занятті студентам було представлено, як у психології трактується поняття

«кохання», які підходи існують до його розуміння. Їх детально ознайомили із трикомпонентною концепцією кохання Р. Стернберга.

Завданням методичної майстерні була перевірка й закріплення знань з пройденої теми, їхнє рефлексивне осмислення за допомогою емоційного переживання. Студенти ЕГ досліджували «трикутник Стернберга» і запропонували опис можливих варіантів взаємодії у сім'ї людей відповідно до того, за якою з площин «трикутника» розвиватимуться відносини.

Після закріплення пройденої теми на практичному занятті розпочався перший етап майстерні «Індуктор». Кожному зі студентів пропонували скласти асоціативний ряд, пов'язаний зі словом «любов». Ця низка слів не виходила далеко за межі вже отриманих студентами знань («любов – пристрасть», «любов – дружба», «любов – біль», «безглузде кохання», «романтична любов», симпатія, прихильність, романтика). Більшість здобувачів вищої освіти ще не відчували почуття любові, думка про кохання у сім'ї сформована у них на основі сімейної історії їхніх батьків, тому їхні відповіді були дещо формальними.

На другому етапі обговорювали роботу з текстом, який безпосередньо пов'язаний із третім етапом – соціалізацією. На цих двох етапах майбутні фахівці соціальної сфери обмінювалися між собою записами, додавали до своїх нотаток ті, що їм найбільше сподобалися, обговорювали написане і почуте. Оскільки майстерня проводилася вперше, то студенти без особливого ентузіазму поставилися до цього етапу, вважаючи його не зовсім звичайним, більш формальним видом роботи.

На четвертому етапі відбувався «розрив», така собі кульмінація творчого процесу, нове бачення вже вивченого явища. Як «розрив» було використано твір Анрі Барбюса «Ніжність» (Барбюс, 2023). Перші чотири листи студенти читали вголос і на їхніх обличчях було здивування. Вони пояснювали це тим, що вже знали про кохання, навіщо ще раз про це? Прочитання п'ятого листа, викликало приголомшливий ефект, оскільки емоції були набагато сильнішими, на очах деяких з них виступали сльози.

Останній етап був особливо важливий з погляду завдань дослідження – етап рефлексії. Здатність вийти на рефлексивну позицію стосовно навчальної діяльності, переосмислити отримані знання з урахуванням нової інформації, створити своє власне судження про них, додати щось своє. Студенти рефлексували у ході відповідей на запитання: «Чи достатньо у мене досвіду й знань, щоб я міг розмірковувати про кохання?», «Чи можуть люди кохати одне одного все життя? Якщо так, то з якими якостями пов'язане кохання?», «Чи хотілося б Вам розвивати у собі подібні якості?», «Чи можна зберегти кохання, якщо бути уважним до свого партнера?», «Чи гідні Ви кохання?», «Чи проходить любов через певні етапи у своєму розвитку і чи можна їх відчуті?».

Результатом рефлексивного усвідомлення стало переосмислення студентами того, що вони отримали від заняття, розвиток самоаналізу, самопізнання, самооцінки шляхом природного включення до рефлексивного етапу на основі принципів гуманізму, діалогічності, суб'єкт-суб'єктних відносин. Серед найцікавіших висловлювань можна назвати такі:

- Наталка К.: «Хочеться зрозуміти необхідність розриву у відносинах двох людей, які кохають. І хотілося б переконатися, що ця причина є рівноцінною смерті, коли вже нічого не можна змінити. Проте, жінка передбачає якісь зміни у житті свого коханого, вона навіть допускає можливі зміни у своєму світовідчутті – усмішка променю. Вона могла б продовжувати любити свого обранця і не знаходячись поруч із ним. Можливо тоді, завдяки своєму коханню, вона змогла би багато досягти у житті. Це могла би бути творчість чи кар'єра»;
- Олена С.: «Кохання для жінки заповнило абсолютно весь її світ. А якщо поряд немає коханої людини, немає життя, у ньому немає сенсу. Рішення для неї єдино правильне – загибель душі»;
- Світлана Ц.: «Жінка мріяла і після смерті бути поряд зі своїм коханим чоловіком. Вона не уявляла свого життя без нього. Без егоїзму немає

кохання. Вона не просто звільнила його від себе, страждань, вибору, вона дала йому думки для роздумів».

Подібні роздуми передбачають звернення до себе, відповідно й самоаналіз, самопізнання, порівняння себе з героїнею оповідання, що безпосередньо впливало на самооцінку майбутнього фахівця соціальної сфери, спробу поглянути на ситуацію її очима, поставити себе на її місце, що пов'язано з саморегуляцією. У такий спосіб формуються компоненти педагогічної рефлексії.

У рефлексивних міркуваннях здобувачів вищої освіти соціономічного профілю простежується звернення до самоаналізу, спроби поглянути на себе з боку, дати оцінку самому собі («Добра, зла, турботлива, різка, вперта, некерована»), активізувати процеси саморозвитку («Я зрозуміла, над чим мені ще треба працювати»). Було встановлено, що форма «Методична майстерня» сприяє формуванню рефлексивних якостей студентів, а через них – педагогічної рефлексії як інтегративної характеристики.

Організація рефлексивної діяльності у процесі навчання іноземної мови передбачала: 1) осмислення студентами свого відношення до здійсненої взаємодії крізь призму морально-етичних норм, прийнятих у суспільстві; 2) рефлексію власного емоційного стану, обумовленого «зануренням», проживанням і переживанням певної комунікативної ситуації; 3) рефлексію особистого внеску в досягнення спільних цілей діяльності.

Аналізуючи процедуру рефлексивної діяльності, на практичних заняттях з англійської мови зі студентами ЕГ використовували такі маркери:

- «розкажіть про свій емоційний стан у ході заняття (чи відчували Ви позитивні або негативні емоції: радість, прикрість, задоволення, розчарування, роздратування тощо)»;
- «оцініть свої знання з обговорюваної теми, яким чином вони змінилися (збільшилися, систематизувалися, не дізнався нічого нового тощо)»;

- «назвіть причини своєї успішності–неуспішності (цікаве змістовне обговорення; всі були активні / пасивні; моя точка зору не враховувалася / враховувалася; спостерігався / не спостерігався обмін думками тощо)»;
- «оцініть загалом свою участь у ході дискусії, що відбулася, у процесі виконання завдань».

Слід зазначити, що розвитку рефлексивних умінь здобувачів вищої освіти соціономічного профілю ЕГ сприяла особлива комунікативна обстановка на практичних заняттях з іноземної мови, яка відрізнялася емоційною комфортністю, довірливістю у відносинах, співробітництвом її учасників, проявом взаємодопомоги, підтримки один одного, спрямованістю на взаємодію, активною пошуково-творчою діяльністю. Саме в активній пізнавальній діяльності у здобувачів вищої освіти соціономічного профілю виникала потреба у встановленні комунікативної взаємодії; розвивалися вміння визначати мету колективної діяльності та брати у ній участь з урахуванням індивідуальних особливостей партнерів, проводити ретельний самоаналіз дій і результатів, за необхідності коригувати власну поведінку в колективі, об'єктивно визначати свій внесок у загальний результат досягнення мети, гнучко змінювати позицію та йти на компроміс. Студенти демонстрували чітку й логічну аргументацію своєї позиції, виявляли зацікавленість у вирішенні спільних проблем при вивченні іноземної мови.

Важливим є те, що рефлексія у процесі вивчення іноземної мови створює для студентів можливість здійснювати цілепокладання майбутньої діяльності, своєчасно коригувати процес оволодіння матеріалом, оцінювати проміжні результати (як позитивні, так і негативні) і зіставляти їх з прогнозованим результатом, коригувати подальші дії, спрямовані на досягнення кінцевої мети.

У процесі формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю особливе місце належало рефлексивній позиції

викладача. Розвиток рефлексивної позиції зумовлює конструктивно-творчий спосіб професійної діяльності та, в міру переростання у якість особистості, відбувається трансформація професійної майстерності майбутнього фахівця соціономічного профілю. Важливою передумовою розвитку рефлексивної позиції здобувачів вищої освіти є їх стимулювання до самовизначення й формування власної Я-концепції, що вбудовується у зміст майбутньої професійної діяльності. При цьому основою прийняття доцільних і обґрунтованих рішень викладачем є розуміння спілкування як спільної діяльності та вироблення відношення до цього процесу, як до мети своєї діяльності.

4.3. Потенціал інноваційних технологій для формування педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки

Поширення англійської мови як мови міжнародного спілкування, зростання кількості здобувачів вищої освіти, які вивчають її, призвели до появи різних методів викладання та контролю ефективності за процесом навчання. Використання в якості додаткових засобів навчання іноземних мов таких автентичних матеріалів, як кіно, радіо й телебачення, вже довели свою ефективність. Поява інноваційних технологій докорінно змінила характер викладання, надавши численні можливості зробити процес навчання більш цікавим і продуктивним.

Традиційно навчання іноземної мови було орієнтоване на читання, розуміння й переклад спеціальних текстів, а також вивчення граматики. Зараз акцент змінився на розвиток навичок мовного спілкування для професійної тематики та ведення дискусій, тим більше, що робота над ними не заважає розвитку комунікативних знань, умінь і навичок, оскільки на них базується. Усне мовлення передбачає слухання або читання, розуміння і репродуктивне відтворення прослуханого або прочитаного у формах, як усній, тобто

діалогічній або монологічній, так і письмовій. Саме у такому контексті ефективніше формувати педагогічну рефлексію здобувачів вищої освіти соціономічного профілю.

З упевненістю можемо стверджувати про те, що методика викладання іноземних мов вступила в епоху розквіту навчальних технологій. Сьогодні кожен викладач, переслідуючи ціль, підвищити ефективність заняття, прагне використовувати інноваційні технології, як електронні, так і соціальні, застосувати різноманітні методи, прийоми і засоби. Проблемне навчання становить концептуальну основу активних форм і методів навчання, при якому студенти отримують знання не шляхом заучування їх у готовому вигляді, а в результаті розумової роботи з вирішення проблем і проблемних завдань, які будуються на основі змісту навчального матеріалу.

На наше переконання, досягти поставленої мети – навчити студента протягом обмеженого навчальними рамками періоду говорити про проблеми своєї спеціальності та розуміти мову у цьому плані – можна, поєднуючи традиційні та інноваційні методи, акцентуючи увагу на принципі комунікативності.

Технологія – один із найпотужніших двигунів як соціальних, так і лінгвістичних змін; вона є частиною процесу глобалізації, впливає на освіту й культуру. Навчальну технологію можна розглядати як послідовний і безперервний рух взаємопов'язаних між собою компонентів, етапів, станів її учасників. Саме слово «технологія» походить від грецьких слів *techné* – «майстерність, мистецтво» і *logos* – «наука, закон», і означає «наука про майстерність». Імпонує трактування «технології навчання», представлене у педагогічному словнику: «(з грец. – мистецтво слова, навчання) – за означенням ЮНЕСКО, це в загальному розумінні системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти» (Гончаренко, 1997, с. 331).

Термін «інноваційні технології» трактується по-різному, як-от:

- «цілеспрямований системний набір прийомів, засобів організації навчальної діяльності, що охоплює весь процес навчання від визначення мети до одержання результатів. Вони є закономірним явищем, динамічним за характером і розвивальним за результатами, їх запровадження дозволяє вирішити суперечності між традиційною системою і потребами в якісно новій освіті» (Колесник et al., 2023, с. 320);
- «апробовані під час експериментальної діяльності, нові моделі та методи, що підвищують ефективність навчання» (Вербівський, 2023, с. 31);
- «структурно-логічне й алгоритмізоване поєднання різних методик діяльності...й передбачає сукупність взаємозумовлених дій викладача і студентів та характеризується алгоритмічністю, яка враховує і передбачає творчість в аудиторії та діє за схемою: «ідея – процес – результат» (Ребуха, & Жунхао, 2021, с. 51).

Погоджуємося із С. Стрілець у тому, що «класифікація технологій навчання здійснюється за різними ознаками, але сьогодні загальновизнаної класифікації немає» (Стрілець, 2011, с. 2). Так само, як і відсутнє єдиноприйняте визначення терміну «інноваційна технологія». До інноваційних технологій можна віднести *особистісно орієнтовані технології*, які ставлять у центр освітньої системи особистість студента, забезпечують для нього комфортні, безконфліктні й безпечні умови розвитку.

Підтримуємо Н. Алендарь у тому, що «особистісно зорієнтовані педагогічні технології описують процес спільної діяльності вчителя й учнів, який забезпечує умови для розвитку і саморозвитку особистості з метою досягнення визначеного результату навчання та виховання. Застосування таких технологій у професійній діяльності допоможе ефективніше розв'язувати педагогічні задачі, зробить навчання й виховання більш прогнозованими й керованими процесами» (Алендарь, 2016, с. 17).

І. Мазайкіна переконує, що «завдяки застосуванню цих технологій на заняттях з іноземних мов створюються умови для обговорення різноманітних проблем, аргументування власного погляду, розвитку комунікативних навичок» (Мазайкіна, 2016, с. 260).

Навчальне середовище при застосуванні особистісно орієнтованих технологій не нав'язує майбутньому фахівцю соціальної сфери нормативну побудову його діяльності, а створює більш вільні умови, що забезпечують можливості самостійно визначати траєкторію індивідуального розвитку.

На думку У. Геве (W. Gewerh), Дж. Кетсімалі (G. Catsimali), справжня мета освіти полягає у тому, щоб навчити студентів орієнтуватися у світі постійних змін, вміти самостійно безперервно здобувати та обробляти нову інформацію. В якості одного із способів ефективного навчання іноземної мови вони пропонують створювати комунікативні ситуації в аудиторії, де студенти взаємодіють один з одним в імітованих умовах спілкування, взятих із повсякденного реального життя. Акцент робиться на тому, що є центром уваги у будь-якому вигляді комплексного підходу до навчання мов в європейському контексті (Gewehr, & Catsimali, 2002). Слід наголосити на змінах, що позначилися на освіті. Йдеться про активізацію ролі студента у процесі вивчення іноземної мови, глибоке усвідомлення ним потреби в розвитку своєї здатності навчатися самостійно.

У ході дослідно-експериментальної роботи у викладанні іноземної мови були апробовані такі особистісно орієнтовані технології: «Навчання в команді», «Метод проєктів» із застосуванням елементів Інтернет-технологій «Веб-квест», «Сабджект семпл», «Мовне портфоліо» для оцінки результатів іншомовної підготовки, «Технологію організації індивідуальних освітніх траєкторій». При цьому, враховували той факт, що «в навчанні іноземних мов є деякі специфічні особливості застосування особистісно орієнтованих технологій» (Мазайкіна, 2016, с. 260).

У процесі дослідно-експериментальної роботи застосовували різні варіанти особистісно орієнтованих технологій, зокрема, «Навчання в

команді» і «Пила». При застосуванні технології «*Навчання в команді*» діяльність кожного окремого студента ЕГ була «прозорою» для інших членів команди, і досягнення єдиної спільної мети було б неможливим без індивідуального успіху кожного учасника. Апробовували цю технологію при розборі текстів і завдань до них, коли студенти в групах по 3-4 осіб розподіляли різні види діяльності між собою (переклад, відповіді на питання, складання власних ситуацій з використанням нових виразів з тексту) з подальшим обговоренням і оцінюванням результатів.

Застосовуючи технологію «*Пилка*», майбутні фахівці соціономічного профілю в різних групах працювали над навчальним матеріалом, який був розподілений на логічно-взаємопов'язані частини, або вся команда працювала над одним і тим самим матеріалом, але при цьому кожен учасник отримував тему, яку розробляв особливо ретельно. Потім студенти обмінювалися вивченою інформацією. На заключному етапі проводили контроль отриманих знань у вигляді письмового тестування та есе. Даний вид роботи у порівнянні з попереднім («навчання в команді») відрізнявся великим обсягом виконуваного завдання, значною кількістю учасників у межах однієї групи і, відповідно, великою кількістю часу, що витрачався на нього. Таким чином, при застосуванні на формувальному етапі експерименту технології «*Навчання в команді*» витрачалося одне академічне заняття, а при апробації технології «*Пилка*» спостерігали позитивну динаміку результативності навчання після не менше ніж двох пар.

Майбутнім соціальним працівникам, наприклад, для читання пропонувалися матеріали на тему “The Dangers of Smoking”. Їх розподіляли на дві групи, де кожен студент отримував певну частину теми. Вивчивши інформацію, вони поверталися до своїх груп і переказували вивчений матеріал іншим одногрупникам. Таким чином, майбутні фахівці соціальної сфери відчували підвищену відповідальність, оскільки виконували відразу дві соціальні ролі – «студента» й «викладача». Такий вид діяльності є одним

із способів організації роботи у великих групах, у яких навчаються студенти з різним рівнем знань англійської мови.

Слід зазначити, що всі студенти під час підготовки завдань завжди могли використовувати інформаційні ресурси в мережі Інтернет, при цьому, ті з них, які не вкладалися в час для підготовки завдання на достатню кількість балів для них, мали можливість добрати необхідні бали до кінця семестру, підготувавши звіт виконаного завдання у форматі «сабджект семпл» (Додаток З). Для цього вони складали список Інтернет-ресурсів з даної теми і кілька питань, що розкривають зміст теми, і відповіді, в яких потрібно було висловити свою думку з теми.

У методичному плані ефективною виявилася технологія проєктного навчання, яка передбачає поєднання теоретичної та практичної підготовки при вирішенні конкретних проблем, диференціацію й індивідуалізацію навчання, творчий характер діяльності з урахуванням потреб і досвіду здобувачів вищої освіти та орієнтується на вирішення їхніх життєвих завдань.

Підтримуємо В. Полікровського в тому, що «під терміном «проєкт» варто розуміти вид діяльності чи комплекс процесів, що спрямовані на реалізацію відповідних дій з метою досягнення чітко визначеної мети» (Полікровський, 2024, с. 86). Дослідник стверджує, що «проєкт є відповідним документом, що передбачає шляхом застосування особливого інструментарію і методології опис, аргументацію та деталізацію певної діяльності (комплексу процесів) щодо досягнення завчасно визначеної і довгоочікуваної мети разом із чітко визначеною ресурсною базою із конкретними часовими термінами» (Полікровський, 2024, с. 86).

На нашу думку, *проєкт – це самостійна, довгострокова групова робота з теми, проблеми, обраною самими студентами, що передбачає пошук, відбір та організацію інформації*. Майбутнім психологам/ соціальним працівникам ЕГ пропонували виконати творчу роботу, спрямовану на вирішення проблеми засобами іноземної мови. Студенти працювали разом

для досягнення спільної конкретної мети. Проектна технологія дає можливість творчо застосувати мовний матеріал, перетворити заняття на дискусію, дослідження. Загалом проектна робота зі студентами ЕГ проводилась протягом декількох днів або тижнів, на практичних заняттях і в позаурочний час.

Одним із найпереконливіших аргументів ефективності проектів є дослідження психологів, які стверджують, що у людини в пам'яті залишається приблизно 90 % з того, що вона виконує сама. Таким чином, проектна технологія дає змогу: по-перше, підвищити мотивацію до вивчення іноземної мови, спираючись на професійне навчання; по-друге, використовувати і поглиблювати знання, уміння й навички, набуті у процесі навчання; по-третє, виробляти критичне відношення й оцінювати власні знання з іноземної мови.

При застосуванні «проектної технології», базувалися на інтеграції знань, отриманих під час навчання з інших гуманітарних дисциплін, намагаючись враховувати міждисциплінарні зв'язки. Йдеться про «Загальну психологію», «Соціальну психологію», «Конфліктологію» тощо. Результатом проектної діяльності був задокументований продукт, виражений в оформленому стенді, альбомі, стінгазеті або організованому вечорі, коли попередньо підбиралася форма звіту за вибором студентів (рольове виконання, вікторина, репортаж, радіопередача, інтерв'ю, короткометражний відеофільм, презентація та ін.).

Основним критерієм проектної роботи була здатність здобувачів вищої освіти до взаємодії та співпраці у процесі формування педагогічної рефлексії, розв'язання проектно-дослідницьких і проектно-творчих завдань. Так, протягом формувального етапу нашої дослідно-експериментальної роботи студенти ЕГ детально розробляли актуальні для них проблеми, представляючи різні варіанти їх вирішення під координаційною роллю викладача. Творчий процес, що супроводжував проектну діяльність майбутніх фахівців соціальної сфери, створював необхідне середовище

парної, внутрішньогрупової та міжгрупової взаємодії студентів, взаємодії між викладачем і студентами, викликаючи таким чином почуття спільності, колегіальності, взаємної поваги та здорової конкуренції.

Дальтон-технологія – індивідуально орієнтований план опанування матеріалу за темою або якоюсь проблемою. Сутність Дальтон-плану полягає у поєднанні звичайних і самостійних занять студентів. Мета роботи – навчити їх самостійно здобувати знання за допомогою Дальтон-завдань. Дальтон-завдання дає можливість кожному, залежно від своїх здібностей, рівня підготовки, вибрати рівень виконання завдань, комфортну для себе тему засвоєння навчального матеріалу. Прикладами Дальтон-завдань можуть служити перевірочні вправи до текстів для домашнього читання, обговорення проблемних ситуацій, написання творчих робіт, доповідей, рефератів, драматизація рольових ігор, створення та презентація індивідуальних і групових проєктів. Приклади Дальтон-завдань представлені в Додатку И.

Співпраця проявлялася і в допомозі більш сильних здобувачів вищої освіти менш успішним, коли останні для отримання необхідних балів готували звіт про виконану роботу у форматі «веб-квест»: весь сценарій роботи (вступ-опис тематичної ситуації, завдання, етапи виконання та джерела, висновок) були представлені в електронному вигляді, щоб студенти самі могли відповісти на підготовлені питання.

Застосування перерахованих вище інноваційних технологій у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю ЕГ дало можливість забезпечити їхній інтелектуальний і моральний розвиток, самостійність, доброзичливість, формуючи при цьому педагогічну рефлексію.

До інтерактивного навчання відносять технологію ситуаційного аналізу або «Кейс-стаді» (case study method), який застосовували в ЕГ у процесі реалізації технологій «Навчання у команді» та «проєктної технології». Основу «Кейс-технології» складають осмислення, критичний аналіз і вирішення конкретних соціальних проблем. Кейс – це опис проблеми або якогось спірного питання. Ситуаційні завдання (кейси) базуються на реальній

або змодельованій ситуації. Фактичні дані, представлені у стислому вигляді, містять відомості про формування проблеми (фонові знання), саму проблему, а також відповідні дані (можливо у вигляді таблиць, аудіо, відео матеріалів тощо). Кейс-технологія дає змогу організувати навчання іноземної мови, орієнтоване на розвиток здатності студентів вирішувати конкретні життєві ситуації, важливі повсякденні проблеми, з якими вони безпосередньо стикаються у житті, проявляти і розвивати свої найкращі якості, як у комунікаційній сфері, так і в лінгвістичному аспекті. Приклади кейсів представлені в додатку К.

У процесі нашого експерименту технологія «кейс-стаді» сприяла: прищепленню студентам практичних умінь і навичок роботи з інформацією (виокремленню, структуруванню та ранжуванню за значимістю проблем); формуванню загальної комунікативної компетентності, розвитку іншомовної комунікативної компетенції та педагогічної рефлексії; формуванню здатності здобувачів вищої освіти обирати оптимальні варіанти ефективної взаємодії з іншими людьми; розвитку аналітичного мислення, застосуванню аналізу в динаміці.

Паралельно з технологією «кейс-стаді» використовували «мозковий штурм», який є найбільш вільною формою дискусії, що сприяє прояву творчої активності студентів. Головна функція цієї технології – забезпечити процес генерування ідей без їхнього аналізу та обговорення учасниками. Так, під час проведення мозкового штурму дотримувалися таких правил:

- 1) не показували, що ідея не мала цінності, ігноруючи чийось активність;
- 2) якщо деякі учасники намагалися домінувати, одразу встановлювався порядок черги;
- 3) кожен учасник мав право без пояснення не давати ідею або пропозицію;
- 4) будь-яка запропонована ідея, навіть якщо вона не стосувалася обговорюваної проблеми, заслуговувала на увагу інших учасників, оскільки

могла викликати асоціації у кого-небудь із членів групи і призвести до виникнення нової ідеї;

5) між учасниками мозкового штурму підтримувалися демократичні і дружні відносини;

6) усі висловлені студентами ідеї записувалися на дошці в авторському формулюванні;

7) групі необхідно було дати час, щоб обміркувати всі зафіксовані ідеї, а потім розглянути будь-які альтернативні підходи або нові пропозиції до наявного списку.

«Мозковий штурм» був ефективним при відборі тематик проєктних робіт і в постановці завдань для вирішення поставлених проблем. У рамках проєктної технології також застосовували метод ділової гри, детально описаний у п. 4.1 дисертації, який доказав свою ефективність при навчанні іноземної мови, оскільки моделювання у грі було наближене до реальних умов майбутньої професійної діяльності. Так, розбиралася конфліктна ситуація і учасники виконували певні ролі у процесі спільної діяльності.

Ще однією цікавою технологією, що користувалася особливою популярністю серед майбутніх соціальних працівників / психологів, була *тандем-технологія* – це спосіб автономного вивчення іноземної мови. Погоджуємося із групою дослідників у тому, що тандем-технологія дає змогу суттєво підвищити «ефективність навчального процесу та сприяє формуванню готовності учнів, адекватно розв'язувати проблеми сучасності, реагувати на них, ефективно вирішувати різноманітні завдання, прогнозувати й змінювати соціальну реальність» (Колесник et al., 2023, с. 319).

Основна мета тандем-технології – оволодіння рідною мовою партнера, знайомство з культурою його країни, особистісними якостями, а також отримання додаткової інформації з питань, що цікавлять студентів. Тандем-технологія полягає у спільному вивченні однієї іноземної мови двома партнерами – носіями різних мов. Тандем-партнери можуть вивчати іноземну мову на відстані або зустрічатися особисто, спілкуватися через електронну пошту, по телефону або за допомогою інших сучасних медіа-засобів. Для

ефективного використання цієї технології проводили спільні практичні заняття зі студентами-філологами й перекладачами. Такий формат навчання допомагав вчитися один у одного.

Однією з умов ефективного використання тандем-технології є те, що «учасники тандему мають демонструвати однакову залученість до процесу навчання. Якщо один із учасників не дотримуватиметься спільно прийнятих домовленостей, ефективність тандему буде низькою, оскільки він заснований на повній взаємності та співпраці, і спілкування скоріше за все припиниться» (Богданець-Білоskalенко, & Фідкевич, 2023, с. 52). Важливим для майбутніх соціальних працівників і психологів було те, що, на думку Н. Богданець-Білоskalенко, О. Фідкевич «тандем-метод поєднує максимум індивідуалізації з широкою соціалізацією. З одного боку, визначення мети, розроблення плану тандем-спілкування здійснюється з урахуванням потреб та зацікавленості партнерів, таким чином, воно є особистісно орієнтоване та індивідуалізоване. З іншого – тандем сприяє розвитку співробітництва, увиразнює соціальний аспект навчання» (Богданець-Білоskalенко, & Фідкевич, 2023, с. 53).

При цьому була врахована думка філологів про те, що «найбільш поширеним і популярним типом взаємодії в тандемі є вільні розмови на різні теми, виконання граматичних вправ та інших завдань» (Колесник et al., 2023, с. 323), приклади яких представлено у додатку Л. Тандем-спілкування проводили зі студентами 2-х або 4-х курсів. Це було пов'язано з тим, що «воно має більшу ефективність, якщо тандем-партнери володіють M2 на рівні A2» (Богданець-Білоskalенко, & Фідкевич, 2023, с. 55).

У процесі спілкування майбутнім фахівцям соціономічного профілю ЕГ необхідно було дотримуватися основних правил у роботі тандему, з якими їх ознайомили заздалегідь (Додаток Л 1). Окрім цього, були враховані такі моменти : 1) під час тандем-занять студенти повинні працювати у парах змінного складу, щоб навчитися взаємодіяти з різними типами партнерів; 2) викладач виступає фасилітатором, допомагає у підборі лексики й фраз, але не втручається у сам процес комунікації; 3) після кожного заняття бажано

проводити коротку рефлексивну сесію українською або англійською (5 хв.). Приклади Тандем-технології представлено в додатку Л 2.

Варто наголосити, що вивчення іноземної мови за допомогою тандем-технології може відбуватися самостійно – без участі викладача, що важливо, оскільки при вивченні іноземної мови самостійність відіграє величезну роль. Від традиційного процесу навчання тандем-курс відрізняється тим, що він протікає в умовах реальної, природної, а не штучно створеної комунікації. Таким чином, технологія тандему є ефективним засобом самовдосконалення умінь і навичок іншомовного спілкування. При проведенні практичних занять враховували думку вчених щодо того, що «на відміну від інших методів навчання іноземної мови, тандем-технології спрямовані на максимальне покращення навичок говоріння та сприяє генерації нових ідей для покращення комунікативних здібностей» (Колесник et al., 2023, с. 325). На жаль, тандем-метод «не набув ознак системності й цілеспрямованого використання» (Богданець-Білокаленко, & Фідкевич, 2023, с. 52). Якщо його і використовують у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю, то цей процес носить епізодичний і нерегулярний характер. Пояснюємо цей факт тим, що у здобувачів вищої освіти доволі різний рівень володіння іноземною мовою, який коливається від А 1 до В 1.

«Найбільш ефективними та результативними серед освітніх інновацій, які сприяють вивченню іноземних мов, на думку В. Безлюдної, є інтерактивні технології, які надають навчальному процесу діалогічного характеру, нові інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) з цілим рядом прикладних засобів, які дозволяють значно удосконалити та полегшити вивчення іноземної мови та Web-технології, які дозволяє реалізувати дидактичний принцип наочності за рахунок широкого застосування мультимедіа – статичної та динамічної (анімованої) графіки, відео, звуку» (Безлюдна, 2015, с. 296).

Впровадження Інтернет-технологій в освітній процес сприяє вирішенню проблеми зміни якості освіти випускників ЗВО, у тому числі якості їхньої іншомовної підготовки. Потужні можливості у цьому процесі

має електронне навчання (elearning) – це навчання за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Розрізняють такі види електронного навчання: 1) автономне навчання (off-line learning) – навчання за допомогою комп'ютерних пристроїв без підключення до телекомунікаційної мережі; 2) мережеве або онлайн-навчання (on-line learning) – навчання за допомогою телекомунікаційної мережі; 3) мобільне навчання (mobile learning) – навчання за допомогою мобільних пристроїв, не обмежене місцем розташування або зміною місця розташування студента. Електронне навчання може використовуватися для підтримки традиційного очного й заочного навчання та для організації дистанційного навчання, яке стало поширеним в Україні спочатку з появою Covid-19, а з 2022 року з російсько-українською війною.

«Під час онлайн занять у виші студенти немовних спеціальностей вдосконалюють навички читання, письма, говоріння й аудіювання; розвивають навички говоріння іноземною мовою в межах повсякденної та професійної тематики; розвивають навички роботи з технічними засобами у процесі вивчення іноземної мови» (Мельник, 2021, с. 127).

Основними особливостями освіти у дистанційному форматі є такі: 1) свобода у виборі часу, місця й темпів навчання; 2) високий ступінь автономності («дорослість») та свідомої мотивації здобувачів освіти; 3) розподіл ролей викладача, який представляє предметний зміст, і як консультанта та наставника (тьютора), що скеровує самостійне вивчення; 4) адаптивність; 5) економічна ефективність; 6) орієнтація на споживача; 7) опора на традиційні та інноваційні технології.

Перевагою дистанційної форми організації процесу іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери є розвиток їхньої самостійної пізнавальної активності. З самого початку вони залучені до активної пізнавальної діяльності, яка не обмежується оволодінням знаннями, а передбачає їх застосування для вирішення різноманітних завдань.

Підтримуємо О. Волошину в тому, що «студенти в процесі опанування навчального матеріалу повинні бути не тільки пасивним отримувачем

навчального матеріалу, а насамперед – стати активним суб’єктом освітнього процесу, що безпосередньо залежить від ступеня їх самостійності у розв’язанні професійних завдань, у виборі засобів та способів досягнення навчальних і практичних цілей» (Волошина, 2024, с. 79). Дослідниця наголошує, що «відмінною рисою самостійної роботи студентів є, зрозуміло, вільна від сторонньої підтримки і зовнішніх примусів, безпосереднього втручання викладача навчальна діяльність, опорою у здійсненні якої виступають власні знання, навички, переконання, життєвий досвід студентів» (Волошина, 2024, с. 88).

Перспективною технологією організації самостійної роботи майбутніх фахівців соціономічних професій у процесі іншомовної підготовки вважаємо навчальне мовне портфоліо. Походження терміна портфоліо (від франц. *porter* – «носити» і *feuille* – «аркуш») із значенням «збірка актуальних матеріалів» можна простежити ще з епохи Відродження, коли архітектори й художники збирали в одну папку або портфель зразки виконаних робіт і перспективних проєктів для демонстрації потенційним замовникам своїх досягнень і можливостей. З кінця 1980-х рр. ідея використовувати портфоліо в освіті привернула увагу педагогів-методистів США і Канади, а в 1990-ті рр. цей тренд був підхоплений і став популярним у Європі та Японії.

Зарубіжні вчені, серед яких, Б. Діанжелло (B. J. D’Angelo) (D’Angelo, 2009), Ф. Мюес (F. Mues), М. Сорсинеллі (M. D. Sorcinelli) (Mues, Sorcinelli, 2000), науково обґрунтували використання технології Портфоліо й представили варіанти її структури. Сьогодні дослідження у цьому напрямі продовжуються. Так, О. Кальнік аналізує форми й методи контролю навчальних досягнень студентів, серед яких особливу увагу приділяє навчальному портфоліо (Кальнік, 2020). Цікавим для нашого дослідження є публікація А. Буднік, у якій вона проаналізувала завдання та функції мовного портфоліо студента-іноземця і запропонувала структуру мовного портфоліо інофона під час вивчення української мови як іноземної (Буднік, 2018). Доволі креативно розглядає потенціал мовного портфоліо Є. Іжко, представляючи його як ефективний засіб розвитку у студентів-філологів

навичок самоконтролю під час автономного навчання (Іжко, 2023). О. Карпюк у методичному посібнику «Європейське Мовне Портфоліо» (Карп'юк, 2008) зосередила увагу на змісті, структурі і функціях мовного портфоліо, представила зарубіжний досвід використання означеної технології та окреслила шляхи впровадження цього проекту в українську освітню практику.

Як інноваційна технологія, «Портфоліо» здатна організувати навчальну діяльність і реалізувати її основні компоненти: постановку завдань, вибір методів і засобів навчання, самоконтроль, формування необхідних навичок педагогічної рефлексії з урахуванням особистісного цілепокладання й орієнтацією на динаміку розвитку майбутнього фахівця соціальної сфери.

У технології «Портфоліо» акцент оцінювання зміщується не на те, що знає, а на те, що здатний зробити студент, тобто на його компетентність. І тому викладач і здобувач вищої освіти повинні вбачати у портфоліо інструмент, який демонструє та оцінює особистісний ріст студентів у процесі навчання та в подальшій навчальній і професійній діяльності. Таким чином, будь-яке портфоліо є одночасно формою, процесом організації й технологією роботи здобувачів вищої освіти з продуктами їхньої творчої, проєктної, дослідницької, рефлексивної діяльності, призначеними для демонстрації, аналізу й оцінки, формування педагогічної рефлексії, розуміння результатів самостійної діяльності. Відповідно, майбутній психолог/ соціальний працівник усвідомлює і проявляє свою власну суб'єктну позицію.

За стандартами, прийнятими Радою Європи, Мовне портфоліо складається з трьох компонентів (табл. 4.5). Розглянемо їх детальніше.

Так, Мовний паспорт за стилістикою і структурою нагадує пакет офіційних документів. Цей компонент портфоліо містить список мов, якими власник паспорта володіє у тій чи іншій мірі, результати самооцінки сформованих умінь і навичок з кожної із зазначених мов у різні моменти часу (за таблицею Загальноєвропейської системи критеріїв оцінки володіння мовами), сертифікати та дипломи, видані власнику паспорта після закінчення

мовних курсів навчальних інститутів, відгуки його наставників. Мовний паспорт, поряд з «Curriculum Vitae» (CV), є одним із документів системи «Europass», покликаної допомогти тим, хто в'їжджає до Євросоюзу, знайти роботу або продовжити освіту.

Таблиця 4.5

Структурні складові Мовного Портфоліо

Компоненти Мовного портфоліо	Змістовна характеристика
Мовний паспорт	Свідчить про досягнутий на певний момент рівень володіння мовою, визначений відповідно до Європейської шкали оцінювання рівнів сформованості складових комунікативної компетенції
Мовна біографія	Передбачає залучення студентів до організації своєї індивідуальної іншомовної діяльності у процесі навчання, до спостереження за своїми успіхами і результатами. Робота з мовною біографією дає можливість систематизувати студентів власний досвід вивчення мови, заохочує до розробки власних навчальних стратегій
Мовне дос'є	Демонструє відібрані і розміщені у ньому роботи студента, зразки з практики іншомовної діяльності, які свідчать про його досягнення у навчанні

Мовна біографія – це свого роду щоденник, у якому його власник у вільній формі описує історію усього процесу своєї іноземної освіти: мотивацію, умови, навчальні посібники, труднощі та успіхи, досвід практичного застосування сформованих іншомовних компетенцій.

Мовне дос'є являє собою добірку прикладів практичного використання його власником засвоєних знань, сформованих умінь і навичок з іноземної мови. Такими прикладами можуть бути автобіографії, доповіді, презентації у форматі PowerPoint англійською мовою, – все, що власник портфоліо хотів би зберегти і продемонструвати (спочатку – викладачеві, а згодом – потенційному роботодавцю) як своє особисте досягнення. Передбачається,

що вміст досьє регулярно оновлюється його власником у міру вдосконалення його іншомовної компетентності.

Слід зазначити, що наймобільнішим елементом мовного портфоліо було досьє. Оскільки у процесі навчально-пізнавальної діяльності замінювалися зразки робіт, вибудовувався новий графік кількісного показника успішності формування й розвитку педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю.

Інтегративні відносини між формуванням мовного портфоліо як інноваційної рефлексивної технології, що сприяє безперервній іншомовній освіті, як оптимальної форми професійно-орієнтованого навчання та кількісного показника якості, а також їх порівняльний аналіз показують, що вони сумісні за багатьма ключовими ознаками: можуть забезпечити індивідуалізацію іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти соціономічного профілю за змістом, темпом засвоєння, рівнем самостійності, коли викладач здійснює рефлексивне управління іншомовною підготовкою, сприяє розвитку індивідуальної роботи, мислення та самостійності здобувачів вищої освіти.

Під час апробації даної технології процес іншомовної підготовки організовувався як рівноправне партнерство викладача і студента, що вимагає від викладача створення комфортного навчального середовища, психологічно безпечної атмосфери.

В якості однієї з ключових ідей навчального мовного портфоліо позиціонується можливість зафіксувати і продемонструвати успіхи й досягнення його власника у процесі іншомовної підготовки на основі певних критеріїв. Майбутній соціальний працівник/ психолог підбирає і вносить до свого портфоліо свої найкращі роботи англійською мовою, матеріали іншомовних проєктів, що знаходяться у розробці, а також сертифікати та інші офіційні документи, які підтверджують його прогрес в оволодінні освітньою компонентою «Іноземна мова (англійська)».

Структура мовного портфоліо передбачає включення до нього шкали самооцінки у вигляді Загальноєвропейської системи критеріїв оцінки володіння мовами (англ. The Common European Framework of Reference for Languages), яка виступає в якості інструменту, що дає змогу студентам організувати самостійний моніторинг динаміки формування у себе всього спектру іншомовних умінь і навичок (англ. Language Skills).

У рамках формування педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки, спираючись на рекомендації Д. Літтла (D. Little), в роботі зі студентами ЕГ використовували мовне портфоліо, що складається з таких компонентів, а саме:

1) «портрет», що містить фотографію студента, його автобіографію, динаміку досягнення рівнів володіння іноземною мовою, очікування від майбутнього курсу навчання, відповіді на анкети-опитувальники;

2) «колектор», що є зібранням навчальної інформації з іноземної мови (конспекти з граматики, фонетики, лексики тощо), посилання на актуальні Інтернет-ресурси, автентичні тексти лінгвістичної, соціокультурної та професійної тематики;

3) «робочі матеріали» у вигляді прикладів самостійної роботи студента за основними напрямками навчання: виконані вправи з фонетики, граматики, лексики (у тому числі завдання на відпрацювання професійної термінології), письмові переклади фрагментів автентичних соціокультурних та професійно-орієнтованих текстів;

4) «досягнення», під якими мається на увазі добірка виконаних власником портфоліо робіт, що містять зразки ведення студентами реальної приватної та ділової кореспонденції у форматах традиційної й електронної пошти, написані ними доповіді, анотації, рецензії;

5) «дослідницька діяльність». Цей розділ містить найбільш трудомісткі проекти власника портфоліо, що демонструють його іншомовний когнітивний потенціал: презентації у форматі PowerPoint, аматорські

відеофільми, скріншоти створених та підтримуваних онлайн-блогів (сайтів) на тему «Іноземна мова» (Little, 2002).

Сучасні комп'ютерні технології допомагають реалізувати ідею навчального портфоліо в електронному форматі. Як і в «паперовому» форматі, електронне портфоліо дає змогу здобувачеві вищої освіти збирати та систематизувати дані. Електронний варіант портфоліо значно розширює діапазон можливостей цієї технології, дозволяючи:

- компактно концентрувати об'ємну та різнопланову інформацію в одному віртуальному сховищі в основній папці (англ. master folder), при цьому розсортувавши матеріал за підпорядкованим текам (англ. subordinate folder / subfolder), які створюються на підставі різних критеріїв;
- додавати у портфоліо дані у вигляді текстів, графіки, аудіо та відео в широкому діапазоні форматів та в різних комбінаціях;
- обмінюватися даними між учасниками освітнього процесу (однокурсниками) й викладачем;
- на основі зібраних даних створювати власні роботи (доповіді й презентації), у міру необхідності їх коригувати та доповнювати, демонструвати в аудиторії та розміщувати на Інтернет-платформах.

Запропонована та представлена графічно (рис. 4.6) структура електронного навчального мовного портфоліо відображає хід навчального когнітивного процесу, наочно демонструючи його стадії від збору фактичного матеріалу до його подальшого сортування, аналізу, обробки, освоєння та застосування.

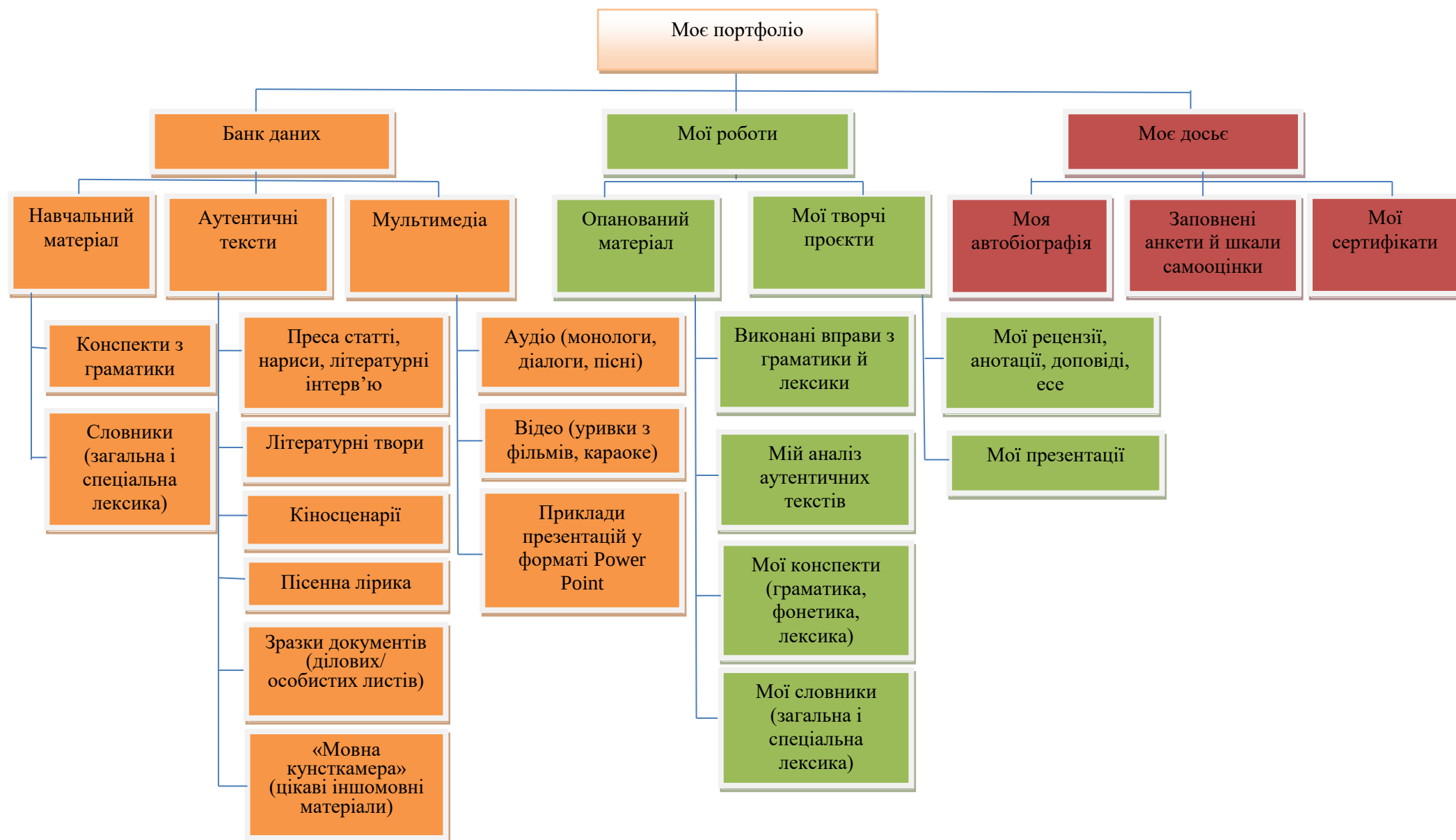


Рис. 4.6. Структура електронного навчального мовного портфоліо

Основна папка – «Моє портфоліо» (із зазначенням іноземної мови, що вивчається) – містить перший рівень підпорядкованих папок: «Банк даних (зібраний іншомовний матеріал)», «Мої роботи з іншомовним матеріалом» і «Моє досьє» (папка, що містить файли «Моя автобіографія», «Мої сертифікати»). Перші дві папки («Банк даних (зібраний іншомовний матеріал)» і «Мої роботи з іншомовним матеріалом») є складними за структурою і містять підпорядковані папки декількох рівнів, розподілені наступним чином:

- папка першого рівня «Банк даних (зібраний іншомовний матеріал)» містить папки другого рівня «Навчальний матеріал (різних авторів)», «Автентичні тексти» та «Мультимедіа»;

- папка першого рівня «Мої роботи з іншомовним матеріалом» містить папки другого рівня «Освоєний матеріал» та «Мої творчі проєкти».

Відповідно, кожна із зазначених папок другого рівня містить папки третього рівня. У міру вивчення, аналізу й обробки накопиченого та систематизованого матеріалу його частини переносяться з папки «Банк даних (зібраний іншомовний матеріал)» до папки «Мої роботи з іншомовним матеріалом», зміст якої покликаний продемонструвати, як хід процесу навчання, відображений у виконаних укладачем портфоліо навчальних завданнях, так і досягнутий на даний момент результат його навчальної діяльності – сформовані компетенції й опановані знання, застосовані у реалізації його творчих іншомовних проєктів. Цікавою для нашого дослідження є структура риторичного портфоліо, розроблена О. Залюбівською (Додаток М 1).

У мовному портфоліо одним із важливих елементів є таблиці для самооцінювання. Один із варіантів рефлексійної таблиці представлено в Додатку М 2. Використання електронного навчального мовного портфоліо, організованого за представленою схемою, пройшло апробацію при організації самостійної позааудиторної роботи з дисципліни «Іноземна мова (англійська)» студентів ЕГ соціономічного профілю. Аналіз іншомовної

підготовки та її результатів дає змогу говорити про те, що означена технологія стимулює навчальну діяльність майбутніх соціальних працівників/ психологів, оскільки:

- по-перше, реалізує принципи особистісно орієнтованої освіти за допомогою індивідуалізації стилю навчальної роботи, що планується з урахуванням інтересів і пріоритетів студента, індивідуальних особливостей його темпераменту, характеру, здібностей і ходу пізнавальних процесів сприйняття, пам'яті, мислення та уяви;
- по-друге, систематизує іншомовний матеріал, демонструючи його структуру та ієрархічні зв'язки між його компонентами;
- по-третє, актуалізує зібраний іншомовний матеріал як основу власних іншомовних продуктів студентів (анотацій, рецензій, доповідей, презентацій тощо);
- по-четверте, сприяє набуттю у здобувачів вищої освіти навичок об'єктивної самооцінки результатів власної навчальної діяльності;
- по-п'яте, унеможлиблює суб'єктивний чинник в оцінці викладачем успішності студентів.

Таким чином є підстави вважати технологію мовного портфоліо основою дорожньої карти самостійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю. У цьому контексті є важливими висновки Є. Іжко : щоб «успішно працювати з мовним портфоліо й досягнути якомога більшої кількості поставлених цілей, необхідна ідентифікація студентів з портфоліо» (Іжко, 2023, с. 69).

Погоджуємося з О. Карп'юк у тому, що впровадження мовного портфоліо у процес іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю є ефективним шляхом для підвищення мотивації вивчення предмета «Іноземна мова (англійська)», збільшення відповідальності студента за результати свого навчання, зміни ролі викладача

іноземної мови від «передавача знань та інформації» до «консультанта і координатора» навчальної діяльності (Карп'юк, 2008).

Отже, застосування інноваційних технологій у процесі іншомовної підготовки оптимізує цей процес, формуючи педагогічну рефлексію майбутніх фахівців соціальної сфери. Органічне поєднання інноваційних і традиційних форм, методів, технологій і прийомів є гідним стимулом для мобілізації знань за спеціальністю та правилами ведення дискусії, а також дає змогу урізноманітнити заняття, активізувати мовну діяльність студентів, створювати ситуації для стимулювання іншомовного спілкування, вдосконалювати контроль засвоєння майбутніми фахівцями соціономічних професій іноземної мови як основного комунікативного засобу та значно підвищити їхню мотивацію вивчати іноземну мову.

Запровадження інноваційних технологій у процес іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери є необхідною умовою реалізації сучасних вимог до навчання іноземної мови, компенсації розриву між навчальним і реальним її використанням. Застосування інформаційних технологій в освітньому процесі сприятиме підвищенню якості навчання іноземної мови за умови синтезу традиційних і нетрадиційних форм навчальної діяльності, а також пропорційного співвідношення навчального та контролюючого компонентів. При вмілому використанні інноваційних технологій можна бути впевненим у тому, що вивчення предмета «Іноземна мова (англійська)» буде не обов'язком, а задоволенням для кожного студента, що в підсумку принесе бажані результати.

Висновки до розділу 4

Застосування гештальт-підходу у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю засвідчує його ефективність як засобу формування педагогічної рефлексії. Гештальт-технології сприяють підвищенню рівня усвідомленості здобувачів освіти, розвитку здатності

зосереджуватися на «тут-і-тепер», осмислювати власні переживання, установки та інтегрувати цей досвід у професійно орієнтоване іншомовне спілкування.

Залучення майбутніх соціальних працівників і психологів до участі в експресивних іграх і рольових ситуаціях у межах гештальт-підходу зумовлює гармонійне поєднання емоційного й когнітивного компонентів навчальної діяльності. Використання різних стратегій вивчення іноземної мови (афективних, соціальних, метакогнітивних, когнітивних, компенсаторних) у поєднанні з гештальт-методами дає можливість не лише активізувати освітній процес, але й забезпечити формування у студентів навичок саморегуляції, усвідомленого вибору способів дії та підвищення рефлексивності мислення.

Здійснено вивчення рефлексивних методик у процес іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю. Використання таких форм, як рефлексивна дискусія, групова рефлексія, рефлексивний полілог і тренінг, сприяє активізації внутрішнього аналізу, усвідомленню власних дій і професійного досвіду. Комплексне використання рефлексивних прийомів («Аргументація своєї відповіді», «Квітка-семиквітка», «Три М», «Плюс—мінус—цікаво», «Кластер») зумовлює формуванню навичок самооцінювання, критичного мислення та вміння коригувати власну діяльність. Особливе місце серед інноваційних форм навчання займає методична майстерня, що створює умови для інтеграції рефлексивного, комунікативного та практичного досвіду, сприяючи становленню майбутнього фахівця як суб'єкта професійного саморозвитку.

У процесі дослідно-експериментальної роботи було встановлено, що ефективне формування педагогічної рефлексії та розвиток іншомовної компетентності здобувачів вищої освіти соціономічного профілю доцільно забезпечувати впровадженням особистісно орієнтованих технологій навчання, які створюють умови для саморозвитку, співпраці та усвідомленого засвоєння знань. Апробація технологій «Навчання в команді»,

«Методу проєктів» (зокрема у формі веб-квестів), «Сабджект семпл», «Мовного портфоліо», «Дальтон-плану», «Кейс-стаді», «Мозкового штурму» та тандем-технології доводить їхню результативність у розвитку професійно значущих умінь і навичок іншомовного спілкування.

Використання проєктної технології забезпечує поєднання теоретичних знань із практичними вміннями, сприяє індивідуалізації та диференціації навчання, а також формуванню здатності майбутніх фахівців соціономічного профілю вирішувати реальні професійні завдання. Дальтон-технологія зумовлює розвиток самостійності, вміння планувати власну освітню траєкторію та відповідальність за результати навчання.

Технологія «Кейс-стаді» та «мозковий штурм» створює умови для розвитку аналітичного мислення, комунікативних і креативних здібностей студентів, формували навички колективного прийняття рішень. Тандем-технологія сприяє підвищенню мотивації до вивчення іноземної мови, розвитку міжособистісної взаємодії та емпатії, що є важливим для майбутніх соціальних працівників і психологів. Застосування мовного портфоліо забезпечує індивідуалізований підхід до оцінювання досягнень студентів, дало змогу здійснювати самоаналіз і рефлексію власного навчального прогресу.

Зміст розділу відображений у таких публікаціях автора [132; 133; 134; 137; 139; 140; 142; 143; 144; 145; 150; 153; 154; 158; 161; 445; 448; 449; 450; 496].

РОЗДІЛ 5

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ

5.1. Діагностика стану сформованості педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічних професій

Сучасні соціально-економічні умови розвитку суспільства висувають особливі вимоги до випускника ЗВО соціономічного профілю, здатного максимально продуктивно виконувати професійну діяльність. Для цього майбутній фахівець соціальної сфери повинен володіти комплексом особистих і професійних здібностей, у тому числі здатністю до педагогічної рефлексії. Від ступеня сформованості педагогічної рефлексії залежить можливість планувати свої дії, визначати причини своїх невдач, коригувати свою поведінку, продумувати деталі, в цілому успішність виконуваної діяльності. Своєчасна діагностика педагогічної рефлексії майбутніх соціальних працівників/ психологів дає можливість визначити рівень рефлексивних здібностей студентів та розвивати їх у процесі іншомовної підготовки і подальшого навчання.

У рамках дослідження дотримуємося думки про те, що рефлексія – це процес пізнання себе, спрямований на аналіз своїх емоцій, поведінки, психоемоційного стану. Рефлексія розвиває вміння бачити себе з боку, дає можливість помічати свої недоліки, тим самим працювати над собою та самовдосконалюватися, ефективно взаємодіяти у суспільстві, майбутній професійній діяльності. Педагогічна рефлексія сприймається як властивість особистості. З одного боку, вона передбачає здатність до самосприйняття змісту своєї власної психіки та її аналізу, з іншого – здатність до розуміння психіки інших людей, що є важливим і вкрай необхідним для фахівців соціальної сфери.

Педагогічна рефлексія актуалізується у скрутній соціально-психологічній ситуації, де є проблемне поле, яке потребує корекції. Складна ситуація вимагає від соціального працівника / психолога відхилення від звичного ходу діяльності, перегляду професійних дій, аналізу ситуації, самопізнання себе у ній, пошуку способів вирішення проблеми, самовдосконалення зі зміни схем діяльності та думки, корекції діяльності.

Однак рівень педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю може бути різним. Низька здатність до рефлексії ускладнює процес самовдосконалення, саморозуміння й саморозкриття. Для таких здобувачів вищої освіти характерна відсутність прагнення до самовдосконалення, складність усвідомлення власних здібностей і професійних можливостей. У студентів, які належать до цієї групи, рефлексія спрямована на власний досвід, який найчастіше формується у вигляді впливу на оточуючих. Низька педагогічна рефлексія майбутніх фахівців соціальної сфери проявляється у низькому рівні рефлексивної діяльності в цілому, труднощах самовизначення, планування власної діяльності, оцінки результатів, проведення оціночно-критичної діяльності.

Як наслідок, порушуються механізми рефлексії, знижується процес ефективного формування професійних компетенцій, що сприяє обмеженню успішності професійної діяльності. У зв'язку з цим особливу увагу слід приділяти своєчасній діагностиці педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю. Діагностика є інструментом, що дає змогу найповніше зрозуміти ступінь сформованості педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціальної сфери. Враховуючи складність феномену педагогічної рефлексії, у сучасній психолого-педагогічній науці накопичено достатньо методів і різнопланового діагностичного інструментарію.

З метою вивчення рівня означеного феномену майбутніх фахівців соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки було проведено емпіричне дослідження на базі чотирьох ЗВО (табл. 5.1). У дослідженні взяли

участь 281 здобувач вищої освіти соціономічних спеціальностей. Середній вік учасників експерименту становив 18–21 роки.

Таблиця 5.1

Кількість здобувачів вищої освіти соціономічного профілю

ЗВО	Соціальна робота	Психоло гія	Загальна кількість студентів	ЕГ / КГ / кількість студентів
1. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка	10	32	42	ЕГ 138
2. Хмельницький національний університет	31	65	96	
3. Волинський національний університет імені Лесі Українки	8	49	57	КГ 143
4. Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка	19	67	86	
Загалом	68	213	281	281

На початковому етапі експериментального дослідження було організовано дві групи респондентів: контрольну (КГ) та експериментальну (ЕГ). Така структура вибірки дала змогу забезпечити репрезентативність результатів та отримати обґрунтоване уявлення про рівень педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки.

У ході дослідження нами було використано такі методики (Додаток Н):

– для мотиваційного компоненту:

1) авторські анкети для визначення наявності активного інтересу до формування педагогічної рефлексії і внутрішньої мотивації до вивчення іноземної мови (Додаток Н 1, Н 2, Н 3);

– для змістово-діяльнісного компоненту:

2) тестові завдання для визначення наявності знань про рефлексію, педагогічну рефлексію (Додаток Н 4);

3) практичні завдання з розробленими кейсами для визначення рівня рефлексивних умінь (Додаток Н 5);

4) самооцінювання рефлексивних умінь (Додаток Н 6);

– для *результативного компоненту*:

4) методика «Визначення рівня педагогічної рефлексії» спрямована на визначення рівня педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціальної сфери (Додаток Н 7). Учасникам пропонувалося негативно чи ствердно відповісти на 34 питання. Обробка експериментальних даних здійснювалася відповідно до ключа. Методика дала змогу визначити три рівні педагогічної рефлексії – високий, середній і низький;

5) «Опитувальник емпатії», адаптований до дослідження, для діагностики рівня емпатії здобувачів вищої освіти соціономічних професій (Додаток Н 8). Опитувальник містить шість діагностичних шкал емпатії й 36 тверджень, за кожним з яких випробовуваний повинен оцінити, у якій мірі він з ним згоден, використовуючи такі варіанти відповідей: «Не знаю», «Ніколи», «Ні», «Іноді», «Часто», «Майже завжди» або «Так». Кожному варіанту відповідає одне з числових значень: 0, 1, 2, 3, 4, 5. Високий, нормальний і низький рівень емпатійності відповідають високому, середньому і низькому рівню розвитку педагогічної рефлексії;

6) методика на визначення рівня саморегуляції є інструментом, що дає змогу оцінити рівень розвитку емоційної саморегуляції особистості за чотирма рівнями (Додаток Н 9). Вона призначена для оцінки здатності людини управляти своїми емоціями.

Обираючи найбільш ефективний дослідницький інструментарій, було важливо, щоб методики діагностики взаємодоповнювали одна одну. Вони підбиралися для розширення самоактуалізаційних параметрів, значущих на основі результатів теоретичного дослідження.

Метою проведення констатувального етапу експерименту було визначення рівнів педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки. Для цього вирішувалося завдання

з конструювання діагностичної системи, в основу якої покладено структуру педагогічної рефлексії, описану в п. 2.2 дисертації. У межах експерименту було сформовано експертну групу, до складу якої увійшли викладачі кафедри іноземних мов, а також кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки, які здійснювали оцінювання результатів.

Схарактеризуємо отримані результати констатувального етапу експерименту. Мотиваційний компонент був представлений трьома показниками. Показник «активний інтерес до формування педагогічної рефлексії у майбутніх фахівців соціономічних професій» перевіряли за допомогою авторської анкети (1) (Додаток Н 1).

На запитання «Чи знаєте Ви, що таке педагогічна рефлексія?» (табл. 5.2), респонденти відповіли таким чином: лише 12,6 % студентів КГ і 11,6 % ЕГ дали однозначну позитивну відповідь («так»), що свідчить про наявність лише незначної частини майбутніх фахівців соціономічного профілю, які орієнтуються у змісті цього поняття. Це може свідчити про недостатню обізнаність студентів КГ і ЕГ щодо сутності педагогічної рефлексії.

Таблиця 5.2

Розуміння сутності поняття «педагогічна рефлексія»

Відповідь	КГ		ЕГ	
	Абс.	%	Абс.	%
Так	18	12,6	16	11,6
Ні	68	47,6	71	51,4
Скоріше так, ніж ні	57	39,8	51	36,9
Загалом	143	100	138	100

Значна частина респондентів в обох групах продемонструвала неповне, фрагментарне розуміння феномену «педагогічна рефлексія», обравши варіант відповіді «скоріше так, ніж ні» (КГ – 39,8 %, ЕГ – 36,9 %). Це може бути свідченням того, що у студентів є певне уявлення про педагогічну рефлексію, однак воно не є системним і потребує уточнення та поглиблення.

Найбільша кількість опитаних відповіла «ні» (КГ – 47,6 %, ЕГ – 51,4 %), що може свідчити про відсутність у більшості студентів цілісних знань і усвідомлення значення педагогічної рефлексії у навчальній, а в подальшому і професійній діяльності. Водночас можна відзначити, що в ЕГ цей показник є дещо вищим, ніж у КГ, що підтверджує актуальність і необхідність цілеспрямованої роботи з формування педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки.

За допомогою методу незавершеного речення було визначено потенціал педагогічної рефлексії для майбутньої професійної діяльності здобувачів вищої освіти соціальної сфери. Варіанти найбільш поширених відповідей представлені в табл. 5.3.

Таблиця 5.3

Потенціал педагогічної рефлексії у майбутній професійній діяльності (незавершене речення)

Відповідь	КГ		ЕГ	
	Абс.	%	Абс.	%
«Допомагає краще зрозуміти себе, свої сильні та слабкі сторони»	21	14,7	30	21,7
«Дозволяє подумати над власними діями, виправляти помилки»	28	19,6	37	26,8
«Сприяє легшому спілкуванню з людьми»	16	11,2	24	17,4
«Пов'язують із навчанням і професійною підготовкою»	26	18,2	27	19,6
«Важко відповісти / не знаю»	52	36,3	20	14,5
Загалом	143	100	138	100

Студенти КГ 1 курсу здебільшого не мають чіткого уявлення про педагогічну рефлексію, що відображено у доволі високому відсотку відповідей «важко відповісти» (36,3 %). Частина відповідей носила побутовий характер («щоб не робити помилок», «щоб краще вчитися»), без усвідомлення зв'язку рефлексії з професійним розвитком. Разом із тим,

більшість третини студентів інтуїтивно відзначають важливість самопізнання та аналізу власних дій (14,7 % і 19,6 %), що може слугувати підґрунтям для подальшого формування педагогічної рефлексії.

В ЕГ відповіді виглядають дещо зрілішими. Майбутні фахівці соціальної сфери частіше згадували про розвиток комунікації та взаєморозуміння з людьми (17,4 %), а також про можливість «змінювати свою поведінку» чи «краще організовувати навчання» (19,6 %). Менший відсоток респондентів ЕГ обрали варіант «важко відповісти» (13 %), що свідчить про зростання обізнаності завдяки спеціально організованій роботі з формування педагогічної рефлексії навіть на початкових етапах іншомовної підготовки.

Наступним питанням визначали, на якому етапі краще використовувати педагогічну рефлексію? Кількісні відповіді респондентів представлено на рис. 5.1.

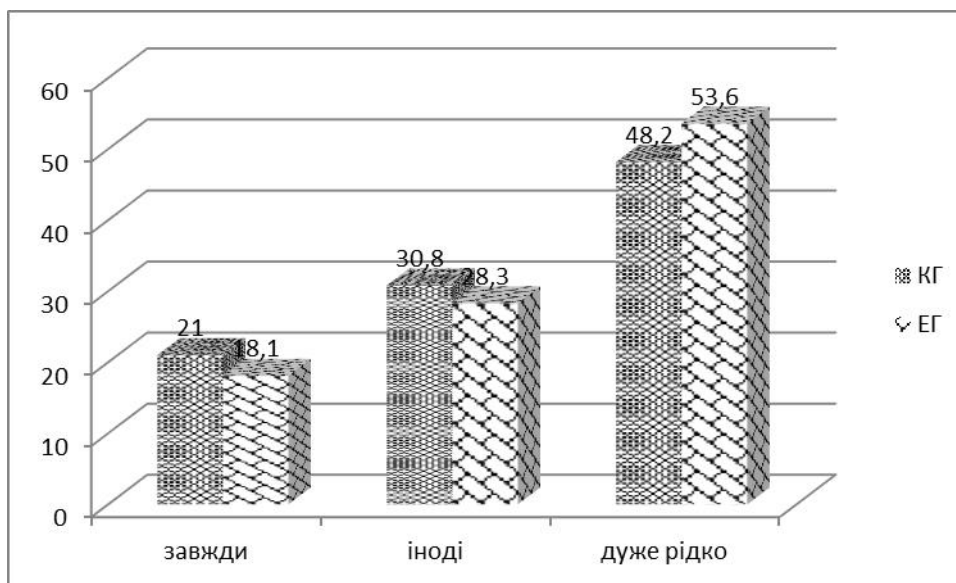


Рис. 5.1. Поетапність використання педагогічної рефлексії у навчальній / професійній діяльності

Отримані дані свідчать про те, що лише незначна кількість студентів у КГ (18,2 %) і в ЕГ (20,5 %) усвідомлюють необхідність використовувати педагогічну рефлексію на всіх етапах професійної діяльності. Це вказує на

обмежене розуміння ролі рефлексії як наскрізного механізму саморозвитку й самокорекції майбутніх фахівців соціономічного профілю.

Практично половина респондентів (КГ – 46,7 %, ЕГ – 44,3 %) схильні вважати, що педагогічна рефлексія потрібна лише на окремих етапах навчальної і професійної діяльності. Такий результат демонструє часткове, фрагментарне уявлення здобувачів вищої освіти про функціональність рефлексії, що потребує систематизації знань і розширення уявлень про її значення у професійній підготовці.

Водночас третина майбутніх соціальних працівників і психологів (КГ – 35,1 %, ЕГ – 35,2 %) обрали відповідь «на жодному з них», що свідчить про відсутність розуміння важливості педагогічної рефлексії у професійній підготовці та може вказувати на недостатню сформованість рефлексивних умінь. Схожість результатів у контрольній та експериментальній групах підтверджує, що на початковому етапі навчання студенти в цілому демонструють низький рівень розуміння сутності й значення педагогічної рефлексії.

Наступним зацікавило питання, «Чи аналізують здобувачі вищої освіти соціономічного профілю свій досвід (життєвий, навчальний)?». Відповіді майбутніх фахівців соціономічного профілю продемонстровано в табл. 5.4.

Таблиця 5.4

Аналіз життєвого, навчального досвіду майбутніми соціальними працівниками/ психологами

Відповідь	КГ		ЕГ	
	Абс.	%	Абс.	%
Завжди	17	11,8	19	13,8
Іноді	44	30,8	48	34,8
Дуже рідко або ніколи	82	57,4	71	51,4
Загалом	143	100	138	100

Лише незначна частина студентів – 11,8 % КГ і 13,8 % ЕГ продемонстрували сформовану рефлексивну позицію, звертаючись до осмислення власного досвіду. Водночас помітна частина опитаних у КГ

(30,8 %) і ЕГ (34,8 %) аналізує свій досвід лише епізодично, що свідчить про ситуативний характер рефлексивних дій майбутніх фахівців соціальної сфери. Найбільша кількість респондентів, як у КГ (57,4 %), так і в ЕГ (51,4 %) обрали варіант «дуже рідко або ніколи». Це вказує на відсутність у більшості майбутніх соціальних працівників і психологів стійких навичок самоспостереження й самоаналізу, які є базою для розвитку педагогічної рефлексії.

Цілком логічно, що зацікавило питання «Які форми та прийоми використовують студенти при аналізі власного досвіду?». Відповіді респондентів представлені на рис. 5.2.

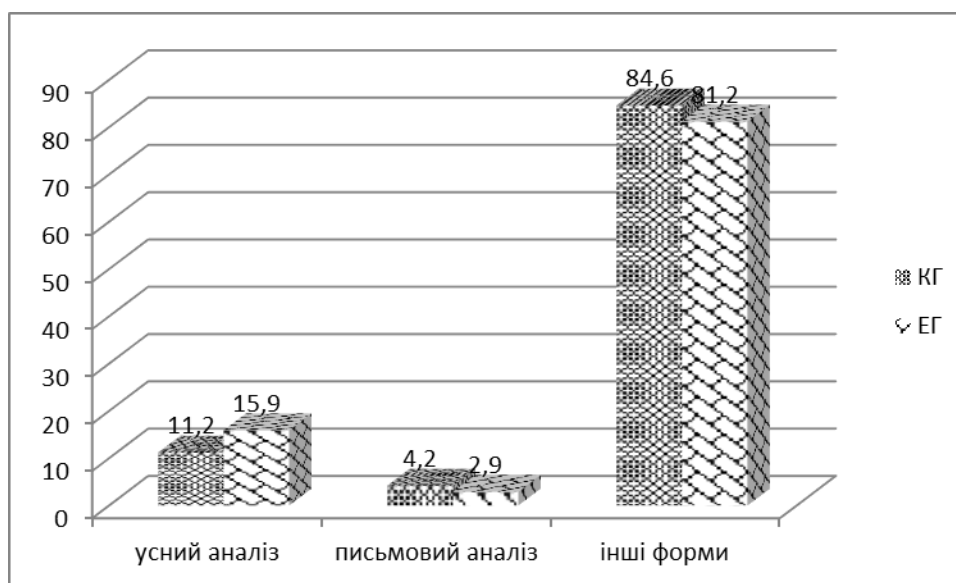


Рис. 5.2. *Форми та прийоми для аналізу власного досвіду*

Результати опитування свідчать, що більшість студентів обох груп (КГ – 84,6 %, ЕГ – 81,2 %) використовують інші прості форми для аналізу власного досвіду, які не потребують складних навичок рефлексії. Лише незначна частина студентів застосовує усний (КГ – 11,2 %, ЕГ – 15,9 %) або письмовий аналіз (КГ – 4,2 %, ЕГ – 2,9 %), які є більш формалізованими методами.

До «інших форм» студенти віднесли: «обмірковування власного досвіду в голові»; «короткі записи у щоденнику або блокноті»; «розмови з

друзями чи одногрупниками про те, що відбулося»; «обговорення з викладачем або куратором»; «прості схеми чи малюнки для відображення пережитого досвіду».

Як бачимо, майбутні фахівці соціономічного профілю здебільшого використовують доступні, звичайні способи рефлексії, що свідчить про наявний потенціал для її розвитку. Водночас незначна частина студентів користується класичними усними або письмовими формами, що підкреслює потребу в системному навчанні методам рефлексивного аналізу у процесі іншомовної підготовки.

На запитання «Чи вважаєте Ви обов'язковим для себе вести записи після проведення важливого заходу, заняття, зустрічі?» більшість майбутніх соціальних працівників/ психологів, як контрольної, так і експериментальної груп обрали варіант «дуже рідко або ніколи» (КГ – 82,5 %, ЕГ – 88,4 %) (табл. 5.5). Це свідчить про те, що у першокурсників ще не сформовано навички систематичного самоспостереження й рефлексії через письмову фіксацію власних вражень чи висновків.

Таблиця 5.5

Можливість ведення записів після проведення важливих заходів

Відповідь	КГ		ЕГ	
	Абс.	%	Абс.	%
Завжди	9	6,3	6	4,3
Іноді	16	11,2	10	7,3
Дуже рідко або ніколи	118	82,5	122	88,4
Загалом	143	100	138	100

Лише незначна кількість студентів визнала таку діяльність для себе обов'язковою: 6,3 % у КГ та 4,3 % у ЕГ відповіли «завжди». Такий результат підтверджує низький рівень усвідомлення значущості записів як ефективного інструменту розвитку педагогічної рефлексії.

Варіант «іноді» обрали 11,2 % респондентів КГ і 7,3 % ЕГ, що можна розглядати, як наявність у невеликої частки здобувачів вищої освіти спроб

застосовувати елементи рефлексивної практики. Водночас ці дані свідчать про те, що майбутні фахівці соціальної сфери лише частково розуміють потенціал письмових записів для осмислення власного досвіду.

Загалом отримані результати демонструють переважання низького рівня навичок рефлексивної діяльності. Це підкреслює необхідність цілеспрямованої педагогічної роботи у процесі іншомовної підготовки, яка має сприяти формуванню у студентів уміння систематично аналізувати власний досвід та фіксувати результати.

Аналіз відповідей студентів на запитання «Аналізуючи ситуацію, ви намагаєтеся...» (табл. 5.6) показав, що переважна більшість респондентів як КГ (63,6 %) так і ЕГ (60,2 %) обирають варіант «звернутися за допомогою до більш досвідчених». Це свідчить про те, що першокурсники ще не готові до самостійного осмислення ситуацій і прийняття рішень, вони орієнтуються переважно на зовнішні поради та підтримку.

Таблиця 5.6

Можливі дії при аналізі ситуації

Відповідь	КГ		ЕГ	
	Абс.	%	Абс.	%
Виділити важливі деталі, явища, факти	22	15,4	29	21,0
Встановити причинно-наслідкові зв'язки подій, враховуючи свій досвід	30	21,0	26	18,8
Звернутися за допомогою до більш досвідчених (викладача, батьків, друзів, знайомих)	91	63,6	83	60,2
Загалом	143	100	138	100

Водночас лише незначна частина студентів намагається відмічати важливі деталі й факти (КГ – 15,4 %, ЕГ – 21,0%) або встановлювати причинно-наслідкові зв'язки подій, спираючись на власний досвід (КГ – 21,0 %, ЕГ – 18,8 %). Це вказує на фрагментарність і недостатню сформованість навичок самостійного аналізу, що є однією з ключових характеристик педагогічної рефлексії.

Важливо відзначити, що показники у двох групах майже не відрізняються. Це підтверджує припущення, що на початковому етапі навчання студенти незалежно від групи мають приблизно однаковий рівень сформованості рефлексивних умінь, і для їх розвитку необхідне цілеспрямоване втручання у процес іншомовної підготовки.

Також зацікавило питання «Чи вміють майбутні соціальні працівники / психологи ставити перед собою цілі?». Відповіді респондентів зображено на рис. 5.3.

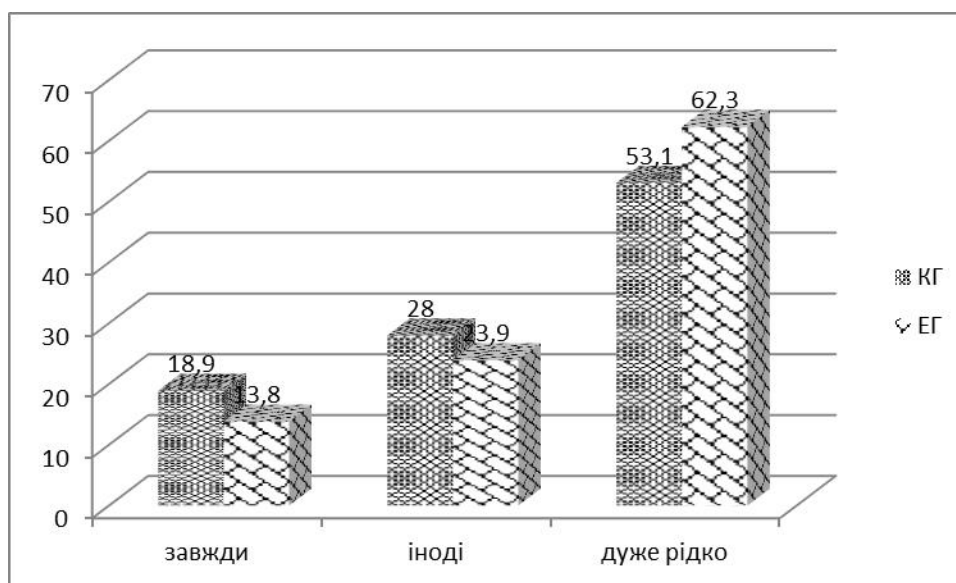


Рис. 5.3. Наявність уміння у соціальних працівників і психологів ставити перед собою цілі

У контрольній групі лише п'ята частина студентів (18,9 %) систематично ставить перед собою цілі. Трохи більше третини (28 %) робить це періодично, а більше половини (53 %) фактично уникає цілепокладання. В експериментальній групі ситуація ще менш сприятлива: лише 13,8 % опитаних завжди формулюють цілі, тоді як 62,3 % відповіли, що майже ніколи цього не роблять. Це свідчить про ще нижчий рівень навичок цілепокладання, ніж у КГ.

Результати відповідей на запитання «Чи задоволені Ви собою, вважаючи себе результативним і успішним?» показують, що лише незначна частина студентів обох груп постійно відчуває задоволення від власних

досягнень і успішність у навчальній діяльності (КГ – 21,0 %, ЕГ – 18,1 %). Частина майбутніх фахівців соціономічних професій відмічає таке інколи (КГ – 30,8 %, ЕГ – 28,3 %), що свідчить про фрагментарне усвідомлення власної результативності.

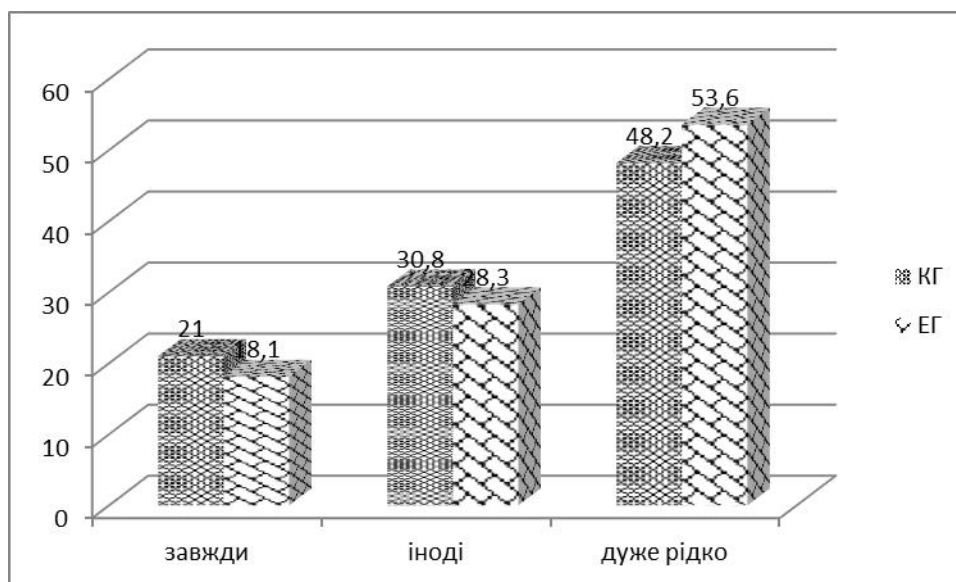


Рис. 5.4. Задоволеність собою

Більшість студентів у КГ та ЕГ обирає варіант «дуже рідко або ніколи» (КГ – 48,2 %, ЕГ – 53,6 %), демонструючи переважання невпевненості або недостатнього усвідомлення власних досягнень. Порівняння КГ та ЕГ показує, що показники приблизно однакові, хоча в ЕГ частка тих, хто майже ніколи не відчуває успішності, є трохи вищою (53,6 % проти 48,2 % у КГ).

Для розвитку рефлексивних умінь і навичок необхідно вміти аналізувати власний досвід. Природно, нас зацікавило, чи аналізують майбутні фахівці соціономічного профілю причинно-наслідкові зв'язки позитивного або негативного власного досвіду? Відповіді респондентів представлені на рис. 5.5.

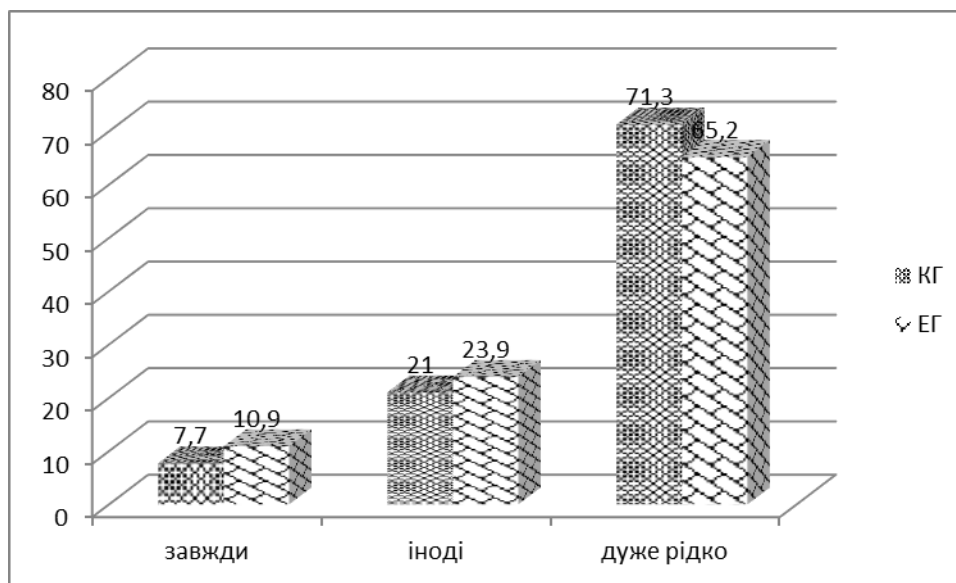


Рис. 5.5. Наявність умінь аналізувати причинно-наслідкові зв'язки, власний досвід

Результати опитування свідчать, що лише незначна частина майбутніх соціальних працівників і психологів першого курсу систематично займається аналізом причинно-наслідкових зв'язків власного досвіду. Так, у КГ лише 7,7 % опитаних відповіли «завжди», тоді як в ЕГ цей показник дещо вищий – 10,9 % респондентів. Значна частина студентів час від часу звертається до такого аналізу: у КГ – 21 %, в ЕГ – 23,9 %. Це може свідчити про наявність певної схильності до рефлексивних практик, однак вона має епізодичний характер і не переростає у сталі навички.

Найбільша кількість опитаних продемонстрували низьку активність у цьому питанні: 71,3 % у КГ та 65,2 % в ЕГ визнали, що «дуже рідко або ніколи» аналізують власний досвід. Цей показник у КГ є дещо вищим, ніж у ЕГ, що вказує на поширене уникнення студентами рефлексії над власними діями та їхніми наслідками. Отримані дані загалом демонструють, що більшість здобувачів вищої освіти ще не виробили стійкої звички до осмислення власних помилок чи досягнень, обмежуючись ситуативними або поверховими спробами такого аналізу.

Наступним питанням студенти оцінювали рефлексивні вміння з точки зору їх значущості й необхідності для них за трибальною шкалою, де 3 –

«значуще»; 2 – «скоріше значуще, ніж незначуще»; 1 – «незначуще». Відповіді респондентів представлено в табл. 5.7.

Таблиця 5.7

Оцінка значущості рефлексивних умінь для майбутніх фахівців соціономічного профілю

Рефлексивні вміння	Групи	3	2	1	Разом
Виокремлювати головне	КГ	17/ 11,9	40/ 28,0	86 / 60,1	143
	ЕГ	19/ 13,8	41/ 29,7	78 / 56,5	138
Визначати власну позицію	КГ	14 / 9,8	36/ 25,2	93/ 65,0	143
	ЕГ	17/ 12,3	37/ 26,8	84/ 60,9	138
Знаходити вихід зі складної ситуації	КГ	20/ 14,0	43/ 30,1	80/ 55,9	143
	ЕГ	22/ 15,9	44/ 31,9	72 / 52,2	138
Переходити з внутрішньої у зовнішню позицію	КГ	11/ 7,7	31/ 21,7	101/ 70,6	143
	ЕГ	12/ 8,7	35/ 25,4	91/ 65,9	138

На запитання щодо значущості рефлексивних умінь студенти обох груп продемонстрували схильність недооцінювати їхню важливість для власного навчання та майбутньої професійної діяльності. Близько чверті студентів (КГ – 11,9 %, ЕГ – 13,8 %) оцінили вміння виокремлювати головне при аналізі як значуще (3 бали). Більшість віднесли це вміння до категорії «скоріше значуще» (КГ – 28 %, ЕГ – 29,7 %). Водночас досить високим є відсоток тих, хто вважає його незначущим (КГ – 60,1 %, ЕГ – 56,5 %). Це свідчить про фрагментарне розуміння студентами важливості аналізу як складової навчальної і професійної діяльності.

Незначна частина опитаних (КГ – 9,8 %, ЕГ – 12,3 %) високо оцінили значення вміння «чітко визначати власну позицію», тоді як третина студентів (КГ – 25,2 %, ЕГ – 26,8 %) віднесли його до «скоріше значущих». Водночас більшість респондентів (КГ – 65 %, ЕГ – 60,9 %) фактично не визнали потреби у даному вмінні, що може свідчити про невміння першокурсників аргументовано відстоювати власну позицію у процесі навчальної взаємодії.

«Уміння знаходити вихід зі складної ситуації» – найвищі показники «значущості» студенти віднесли саме до цього вміння (КГ – 14 %, ЕГ –

15,9 %). Проте загальна тенденція зберігається: третина респондентів зупинилися на варіанті «скоріше значуще» (КГ – 30,1 %, ЕГ – 31,9%), а ще половина студентів (КГ – 55,9 %, ЕГ – 52,2 %) фактично не вбачають у ньому важливого чинника власної діяльності.

«Уміння переходити з внутрішньої рефлексивної позиції у зовнішню (трансформація)» – на жаль, саме це вміння отримало найнижчі оцінки: лише близько 7,7 % студентів КГ і 8,7 % ЕГ оцінили його як значуще. Практично кожний п'ятий серед опитаних у обох групах відніс його до «скоріше значущих», тоді як більшість студентів (КГ – 70,6 %, ЕГ – 65,9 %) не розглядають його як необхідне. Пояснюємо це тим, що першокурсники поки що не усвідомлюють важливості трансформаційних процесів у педагогічній рефлексії та їхнього впливу на професійне становлення майбутнього фахівця соціономічного профілю.

Отримані результати свідчать, що здобувачі вищої освіти, як контрольної, так і експериментальної груп переважно оцінюють рефлексивні вміння на низькому або середньому рівні. Найбільш важливим для них видається «уміння знаходити вихід зі складної ситуації», тоді як вміння, безпосередньо пов'язані з педагогічною рефлексією («виокремлення головного», «визначення позиції», «трансформація»), недооцінюються.

На завершення анкетування майбутні соціальні працівники і психологи оцінювали власні рефлексивні характеристики (якості, уміння) за трибальною шкалою, де 3 – «добре вмію»; 3 – «вмію»; 2 – «відчуваю труднощі або не вмію». Результати відповідей респондентів представлені в табл. 5.8.

Аналіз анкетування здобувачів вищої освіти соціономічного профілю показав, що переважна більшість першокурсників оцінює свої рефлексивні характеристики на низькому та середньому рівні, що відповідає очікуванням для початкового етапу формування педагогічної рефлексії.

Таблиця 5.8

Оцінка наявності рефлексивних характеристик у студентів першого курсу

Рефлексивні вміння	Групи	3	2	1	Разом
		Абс./ %	Абс./ %	Абс./ %	
1. Орієнтація в часі	КГ	18/12,6	42/29,4	83/ 58	143
	ЕГ	20/14,5	45/ 32,6	73/ 52,9	138
2. Саморозуміння	КГ	20/14	38/ 26,6	85/ 59,4	143
	ЕГ	18/13	40/29	80/ 58	138
3. Сензитивність до себе	КГ	15/ 10,5	36/ 25,2	92/ 64,3	143
	ЕГ	16/ 11,6	38/ 27,5	84/ 60,9	138
4. Спонтанність	КГ	12/ 8,4	34/ 23,8	97/ 67,8	143
	ЕГ	14/ 10,1	35/ 25,4	89/ 64,5	138
5. Самоповага	КГ	25/ 17,5	42/ 29,4	76/ 53,1	143
	ЕГ	28/ 20,3	40/ 29	70/ 50,7	138
6. Самоприйняття	КГ	18/ 12,6	39/ 27,3	86/ 60,1	143
	ЕГ	20/ 14,5	42/ 30,4	76/ 55,1	138
7. Толерантність (гнучкість поведінки)	КГ	15/ 10,5	37/ 25,9	91/ 63,6	143
	ЕГ	17/ 12,3	39/ 28,3	82/ 59,4	138
8. Контактність	КГ	22/ 15,4	40/ 28	81/ 56,6	143
	ЕГ	25/ 18,1	42/ 30,4	71/ 51,5	138
9. Синергія	КГ	12/ 8,4	35/ 24,5	96/ 67,1	143
	ЕГ	15/ 10,9	37/ 26,8	86/ 62,3	138
10. Ціннісні орієнтації	КГ	18/ 12,6	40/ 28	85/ 59,4	143
	ЕГ	20/ 14,5	42/ 30,4	76/ 55,1	138
11. Пізнавальні потреби	КГ	14/ 9,8	38/ 26,6	91/ 63,6	143
	ЕГ	16/ 11,6	40/ 29	82/ 59,4	138
12. Творче відношення до життя	КГ	15/ 10,5	37/ 25,9	91/ 63,6	143
	ЕГ	17/ 12,3	39/ 28,3	82/ 59,4	138
13. Самоконтроль	КГ	18/ 12,6	41/ 28,7	84/ 58,7	143
	ЕГ	20/ 14,5	43/ 31,2	75/ 54,3	138
14. Самоаналіз і самооцінка	КГ	14/ 9,8	36/ 25,2	93/ 65	143
	ЕГ	16/ 11,6	38/ 27,5	84/ 60,9	138
15. Евристичні здібності	КГ	12/ 8,4	34/ 23,8	97/ 67,8	143
	ЕГ	14/ 10,1	35/ 25,4	89/ 64,5	138

Когнітивні характеристики (орієнтація в часі, самоаналіз, пізнавальні потреби, евристичні здібності) здебільшого оцінюються студентами як «вмію / відчуваю труднощі» або «не вмію». Високий рівень прояву цих умінь відзначено лише у 8,4–12,6 % респондентів КГ та 10,1–14,5 % ЕГ. Це

свідчить про те, що більшість здобувачів вищої освіти на даному етапі ще не мають достатньої впевненості у власних когнітивних рефлексивних уміннях, що потребує цілеспрямованої роботи з їх формування й розвитку.

Емоційно-ціннісні характеристики, до яких ми відносимо самоповагу, самоприйняття, сензитивність до себе, ціннісні орієнтації, творче відношення до життя, показують дещо вищий рівень оцінок: близько 10,5–17,5 % студентів КГ та 11,6–20,3 % ЕГ оцінили свої вміння на високому рівні («добре вмію»). Решта студентів обох груп визначили свої навички як середні або низькі, що свідчить про неповну сформованість емоційно-ціннісних складових рефлексивної характеристики.

Поведенково-комунікативні характеристики (толерантність, контактність, синергія, спонтанність, самоконтроль) демонструють аналогічну тенденцію: більшість студентів, як КГ, так і ЕГ, оцінюють свої уміння як середні ($\approx 23,8$ – $31,2$ %) або низькі ($\approx 51,5$ – $67,8$ %). Високий рівень прояву цих умінь спостерігається у 8,4–18,1 % респондентів, що відображає початковий рівень цих характеристик.

Порівняння контрольної та експериментальної груп показує незначні відмінності: у ЕГ кількість студентів із високим рівнем рефлексивних умінь дещо більша, ніж у КГ. Загалом результати демонструють, що більшість першокурсників перебувають на початковому етапі формування педагогічної рефлексії. Низькі та середні показники переважають у всіх групах умінь, а високий рівень прояву рефлексивних характеристик спостерігається у відносно незначної частини респондентів. Це свідчить про необхідність системного підходу до розвитку рефлексивних умінь у процесі навчання, зокрема через організацію практичних завдань, аналіз власного досвіду та формування навичок самооцінки.

Показник «усвідомлення значення й важливості педагогічної рефлексії для навчальної і професійної діяльності» мотиваційного критерію перевіряли за допомогою авторської анкети (2) (Додаток Н 2). Ця анкета дала змогу виявити рівень усвідомлення майбутніми фахівцями соціономічного профілю ролі іноземної мови в особистому та професійному житті. Це допомогло

майбутнім соціальним працівникам / психологам інакше оцінити свою позицію стосовно іноземної мови. Розроблена анкета з використанням елементів гештальт-підходу була спрямована на концентрацію уваги на способах підвищення власних ресурсів, усвідомлення проблем, зусиль, формування потреб у вивченні іноземної мови. Проаналізуємо отримані результати анкетування студентів КГ і ЕГ, представлені в табл. 5.9.

Таблиця 5.9

Узагальнені відповіді анкети (2) респондентів КГ і ЕГ

Питання анкети	Групи	3	2	1	Разом
		Абс./ %	Абс./ %	Абс./ %	
1. Наскільки Ви вважаєте педагогічну рефлексію корисною для розвитку власних професійних компетенцій?	КГ	7/ 4,9	36/ 25,2	100/ 69,9	143
	ЕГ	6/ 4,3	32/ 23,2	100/ 72,5	138
2. Чи вважаєте Ви, що педагогічна рефлексія є важливою для майбутнього фахівця соціальної сфери?	КГ	16/ 11,2	37/ 25,9	90/ 62,9	143
	ЕГ	12/ 8,7	32/ 23,2	94/ 68,1	138
3. Чи бачите Ви зв'язок між розвитком педагогічної рефлексії та підвищенням ефективності навчальної діяльності?	КГ	3/ 2,1	17/ 11,9	123/ 86	143
	ЕГ	4/ 2,9	12/ 8,7	122/ 88,4	138
4. Чи вважаєте Ви, що наявність педагогічної рефлексії допоможе у професійній діяльності (соціальному працівнику, психологу)?	КГ	11/ 7,7	23/ 16,1	109/ 76,2	143
	ЕГ	14/ 10,1	18/ 13,1	106/ 76,8	138
5. Наскільки важливим Ви вважаєте використання педагогічної рефлексії для самопізнання та самовдосконалення?	КГ	6/ 4,2	20/ 14	117/ 81,8	143
	ЕГ	4/ 2,9	26/ 18,8	108/ 78,3	138
6. Чи готові Ви свідомо розвивати свої навички педагогічної рефлексії під час вивчення іноземної мови?	КГ	23/ 16,1	63/ 44	57/ 39,9	143
	ЕГ	25/ 18,1	54/ 39,1	59/ 42,8	138

Продовження таблиці 5.9

7. Чи хотіли б Ви отримати спеціальні знання й навички з формування педагогічної рефлексії?	КГ	10/ 7	19/ 13,3	114/ 79,7	143
	ЕГ	14/ 10,1	26/ 18,8	98/ 71,1	138

Проаналізуємо отримані дані. У більшості студентів обох груп спостерігається низький рівень (69,9 % КГ і 72,5 % ЕГ) усвідомлення користі педагогічної рефлексії, що є типовим для першокурсників соціономічного профілю на початку навчання. Результати середнього рівня практично подібні, як у КГ (25,2 %), так і в ЕГ (23,2%), що може вказувати на необхідність цілеспрямованого формування рефлексивних умінь у рамках експериментальної програми. Високий рівень (4,9 % КГ і 4,3 % ЕГ) проявлений у незначній частині здобувачів вищої освіти соціономічного профілю, що дає можливість виявити потенційних лідерів у розвитку педагогічної рефлексії, на яких можна орієнтуватися у процесі іншомовної підготовки.

Наступним питанням було з'ясовано, чи вважають майбутні соціальні працівники та психологи, що педагогічна рефлексія є важливою для них? Студенти з високим усвідомлення (так, цілком) (КГ – 11,2 %, ЕГ – 8,7 %) розуміють, що педагогічна рефлексія є необхідною для формування професійної компетентності в соціальній сфері. Вони здатні планувати власний розвиток і критично оцінювати свої дії. Студенти із середнім рівнем (скоріше так, ніж ні) (КГ – 25,9 %, ЕГ – 23,2 %) усвідомлюють загальну важливість рефлексії, але у них ще не має стійких навичок її практичного застосування. Вони схильні до часткової саморефлексії, але оцінки та дії залишаються ситуативними. Більшість майбутніх соціальних працівників і психологів (КГ – 62,9 %, ЕГ – 68,1 %) не визнають важливості педагогічної рефлексії для майбутнього фахівця соціальної сфери. Це може бути зумовлено відсутністю досвіду застосування рефлексії, недостатньою мотивацією чи низьким розумінням її практичної значущості.

Відповіддю на третє питання було з'ясовано, що лише поодинокі здобувачі вищої освіти соціономічного профілю (КГ – 2,1 %, ЕГ – 2,9 %) розуміють прямий зв'язок між розвитком педагогічної рефлексії і підвищенням ефективності навчальної діяльності. Вони усвідомлюють, що рефлексивний аналіз власної діяльності допомагає виявляти недоліки, удосконалювати методи навчання та підвищувати продуктивність. Студенти із середнім рівнем (КГ – 11,9 %, ЕГ – 8,7 %) частково усвідомлюють важливість рефлексії для ефективності навчальної діяльності, але ще не можуть чітко та системно оцінювати її вплив. Вони здатні помічати позитивний ефект від рефлексивної діяльності, проте застосовують її непослідовно. На жаль, більшість майбутніх соціальних працівників і психологів (КГ – 86 %, ЕГ – 88,4 %) не бачать зв'язку між розвитком педагогічної рефлексії та ефективністю навчання. Це свідчить про початковий рівень розуміння цінності рефлексії, відсутність практичного досвіду та низьку мотивацію на початку навчання.

На запитання «Чи вважаєте Ви, що наявність педагогічної рефлексії допоможе у професійній діяльності?» респонденти розподілилися таким чином. Майбутні фахівці соціономічних професій з високим рівнем усвідомлення (КГ – 7,7 %, ЕГ – 10,1 %) чітко розуміють, що рефлексивні навички будуть корисні у професійній діяльності, зокрема у соціальній роботі чи практичній психології. Вони здатні прогнозувати, як педагогічна рефлексія допоможе приймати обґрунтовані рішення, аналізувати власні дії та підвищувати ефективність взаємодії з клієнтами. Середній рівень усвідомлення (скоріше так, ніж ні) притаманний 16,1 % КГ і 13,1 % ЕГ. Вони розуміють загальну цінність педагогічної рефлексії, але ще не мають системного бачення її ролі у професійній діяльності. Окрім цього такі здобувачі вищої освіти частково визнають її користь для планування та корекції власної поведінки, але здатність до системного застосування у них обмежена. На жаль, більшість майбутніх соціальних працівників і психологів (КГ – 76,2 %, ЕГ – 76,8 %) не розуміють, що рефлексивні навички можуть

безпосередньо впливати на ефективність професійної діяльності. Це свідчить про початкову недостатню мотивацію та відсутність практичного досвіду застосування педагогічної рефлексії на першому курсі навчання.

Відповідаючи на запитання «Наскільки важливим Ви вважаєте використання педагогічної рефлексії для самопізнання та самовдосконалення?» студенти розподілилися таким чином. Лише поодинокі майбутні фахівці соціономічного профілю (КГ – 4,2 %, ЕГ – 2,9 %) чітко усвідомлюють, що педагогічна рефлексія сприяє самопізнанню та самовдосконаленню. Вони розуміють, що аналіз власних сильних і слабких сторін допомагає планувати особистий розвиток і підвищувати компетентність. Студенти із середнім рівнем усвідомлення (КГ – 14 %, ЕГ – 18,8 %) частково розуміють важливість і цінність рефлексії для розвитку особистості. Вони застосовують окремі прийоми саморефлексії, але не систематично й не послідовно. Більшість здобувачів вищої освіти соціальної сфери (КГ – 81,8 %, ЕГ – 78,3 %) не усвідомлюють, що педагогічна рефлексія допомагає самопізнанню й самовдосконаленню, що свідчить про початкову низьку мотивацію до розвитку особистісних компетенцій та брак практичного досвіду.

Природно, нас зацікавило питання «Чи готові майбутні фахівці соціономічного профілю свідомо розвивати свої навички педагогічної рефлексії під час вивчення іноземної мови?». Приємно відзначити, що частина студентів (КГ – 16,1 %, ЕГ – 18,1 %) чітко усвідомлюють необхідність цілеспрямованого розвитку педагогічної рефлексії під час вивчення іноземної мови. Вони готові планувати власну роботу, застосовувати рефлексивні прийоми та аналізувати свої результати для професійного та особистісного розвитку. 44 % респондентів КГ і 39,1 % ЕГ цілком усвідомлюють важливість розвитку рефлексивних навичок, вони можуть частково застосовувати рефлексивні методики, але потребують підтримки викладача й структурованих завдань. Значна частина майбутніх психологів і соціальних працівників (КГ – 39,9 %, ЕГ – 42,8 %) не готова

свідомо працювати над розвитком рефлексії під час вивчення іноземної мови. Це може свідчити про низьку мотивацію, недостатнє розуміння користі рефлексії для професійного розвитку або страх перед додатковим навантаженням.

На запитання «Чи хотіли б Ви отримати спеціальні знання й навички з формування педагогічної рефлексії?» майбутні соціальні працівники і психологи розподілилися за рівнями таким чином. Студенти з високим рівнем бажання отримати знання (КГ – 7 %, ЕГ – 10,1 %) чітко усвідомлюють її важливість для професійного розвитку та прагнуть отримати спеціальні знання й навички для її формування. Вони готові активно брати участь у додаткових заняттях і практикумах з іноземної мови. Здобувачі вищої освіти соціономічних професій із середнім рівнем бажання (КГ – 13,3 %, ЕГ – 18,8 %) частково зацікавлені у додаткових знаннях, але їхня мотивація ще не повністю розвинена. Вони схильні розглядати спеціальні заняття з англійської мови як корисні, але потребують додаткового стимулювання й пояснення практичної цінності цих навичок. На жаль, більшість студентів КГ (79,7 %) не виявляє зацікавленості у спеціальних знаннях і навичках щодо формування педагогічної рефлексії. У ЕГ частка тих, хто не зацікавлений, менша (71,1 %), що свідчить про певну мотиваційну перевагу експериментальної групи.

Отже, перевірка показника «усвідомлення значення й важливості педагогічної рефлексії для навчальної і професійної діяльності» мотиваційно-смыслового критерію засвідчила, що незначна кількість студентів, як КГ, так і ЕГ, чітко усвідомлюють цінність педагогічної рефлексії та готові її розвивати. До середнього рівня належать майбутні психологи та соціальні працівники, які частково розуміють користь рефлексії, але ще не застосовують її системно. Відповідно більшість майбутніх фахівців соціономічних професій належать до низького рівня – це студенти, які не усвідомлюють значення педагогічної рефлексії та не виявляють готовності її розвивати.

Досліджуючи рівень наступного показника мотиваційно-сміслового критерію – «наявність внутрішньої мотивації до вивчення іноземної мови», були розроблені анкети для перевірки динаміки зміни відношення майбутніх соціальних працівників / психологів до даного навчального предмета. Заповнення анкети «Роль іноземної мови у професійній підготовці соціального працівника / психолога» (Додаток Н 3) допомогло визначити відношення здобувачів вищої освіти до іншомовної підготовки на констатувальному і контрольному етапах, їхні інтереси у використанні іноземної мови, тобто визначити вихідний і кінцевий рівні усвідомлення необхідності професійного використання іноземної мови. Результати анкетування представлені в табл. 5.10

Таблиця 5.10

«Моє відношення до іноземної мови»

№	Над чим необхідно подумати!	КГ (143)		ЕГ (138)	
		Абс.	%	Абс.	%
1.	Моє відношення до іноземної мови у школі: - не подобалась; - подобалась; - не подобався вчитель	86 24 33	60,1 16,8 23,1	72 29 37	52,2 21 26,8
2.	Відношення до іншомовної підготовки у ЗВО: - обов'язкова для вивчення; - зовсім не потрібна; - необхідно вивчати у великому обсязі	66 27 50	46,2 18,8 35	70 22 46	50,7 16 33,3
3.	Знання іноземної мови необхідно: - для загального розвитку; - для спілкування з іноземцями; - для майбутньої професії; - для використання у повсякденному житті	65 43 36 22	45,5 30,1 25,2 15,4	69 39 39 17	50 28,3 28,3 12,3
4.	Знання іноземної мови обов'язково для соціального працівника / психолога: - так; - ні; - не знаю/ не впевнений	79 29 35	55,2 20,3 24,5	83 25 30	60,1 18,1 21,8

Продовження таблиці 5.10

5.	Знання іноземної мови допомагає краще зрозуміти соціально-психологічну термінологію: - так; - ні; - не знаю/ не впевнений				
		74	51,7	79	57,2
		27	18,9	24	17,4
		42	29,4	35	25,4
6.	Іншомовна підготовка допомагає у підготовці практичних, творчих завдань, написанні есе: - так; - ні; - не знаю/ не впевнений				
		49	34,3	57	41,3
		41	28,7	33	23,9
		53	37	48	34,8

У КГ найбільший відсоток респондентів – 60,1 % зазначили, що іноземна мова у школі їм не подобалась. Це свідчить про те, що для більшості першокурсників іноземна мова не асоціювалась із позитивним досвідом чи інтересом, що могло знизити їхню внутрішню мотивацію до подальшого її вивчення у вищій школі. Лише 16,8 % студентів КГ вказали, що мова їм подобалась. Цей незначний відсоток демонструє наявність майбутніх фахівців соціономічних професій із початково позитивним відношенням, яке могло стати підґрунтям для розвитку більшої зацікавленості у процесі іншомовної підготовки. Ще 23,1 % опитаних наголосили, що їм не подобався учитель у школі. Цей показник можна інтерпретувати як зовнішній чинник негативного відношення до предмета: труднощі виникали не стільки з мовою, скільки зі стилем викладання або особистісними характеристиками педагога.

В ЕГ також переважає відповідь «не подобалась мова» – 52,2 % респондентів. Однак цей відсоток є дещо нижчим порівняно з КГ, що може свідчити про трохи більш сприятливе відношення студентів ЕГ до дисципліни «Іноземна мова (англійська)». 21 % респондентів ЕГ повідомили, що іноземна мова їм подобалась – цей показник є вищим, ніж у КГ, що може свідчити, що в ЕГ є відносно більша частка студентів з позитивним досвідом

вивчення англійської мови. Водночас 26,8% респондентів ЕГ вказали на негативне ставлення до вчителя іноземної мови. Тобто, у цій групі навіть більше студентів, ніж у КГ, пов'язували своє відношення не з предметом як таким, а з особистістю педагога та особливостями освітнього процесу. Як бачимо, і в КГ, і в ЕГ переважає негативне відношення до іноземної мови у школі, при цьому частка тих, хто отримав позитивний досвід, в ЕГ трохи більша. Водночас у студентів ЕГ частіше, ніж у КГ, причиною незадоволення виступав саме фактор «учителя».

На запитання «Яке Ваше відношення до іншомовної підготовки у ЗВО?» студенти КГ й ЕГ продемонстрували подібні, проте не ідентичні тенденції. Так, у КГ майже половина студентів (46,2 %) вважають іншомовну підготовку обов'язковою для вивчення, що підтверджує усвідомлення ними необхідності базових знань з іноземної мови для майбутньої професійної діяльності. Водночас 35 % опитаних наголошують на важливості вивчення англійської мови у більшому обсязі, що свідчить про певний інтерес до її поглибленого вивчення. Негативне відношення («зовсім не потрібна») продемонстрували 18,8 % респондентів, що може бути індикатором недостатньої мотивації до іншомовної підготовки.

У експериментальній групі частка студентів, які вважають іншомовну підготовку обов'язковою, є вищою – 50,7 %. Дещо менший відсоток (33,3 %) опитаних відзначили необхідність вивчати іноземну мову у великому обсязі, тоді як 16 % майбутніх фахівців соціономічного профілю висловили думку, що іншомовна підготовка їм зовсім не потрібна. Отже, можна відзначити, що студенти обох груп переважно усвідомлюють важливість іншомовної підготовки, однак у ЕГ спостерігається дещо вищий рівень позитивного відношення до вивчення мови як обов'язкового компонента професійної підготовки, тоді як у КГ більш виражене прагнення до її поглибленого вивчення.

Аналізуючи відповіді майбутніх фахівців соціономічних професій на запитання про те, для чого необхідні знання з іноземної мови, була помічена

така тенденція. Найбільша кількість респондентів обох груп відзначила її важливість для загального розвитку (КГ – 45,5 %, ЕГ – 50 %). Це свідчить про те, що студенти розуміють цінність іноземної мови як засобу саморозвитку та пізнання нового.

Третина респондентів (КГ – 30,1 %, ЕГ – 28,3 %) переконані, що знання іноземної мови необхідні для того, щоб спілкуватися з іноземцями. Це можуть бути закордонні поїздки або навіть переїзд закордон, пов'язаний із війною в Україні, що демонструє початкове усвідомлення практичної користі мови у міжкультурному спілкуванні. 25,2 % студентів КГ і 28,3 % ЕГ зазначили необхідність вивчати іноземну мову через професію. Такий показник свідчить, що лише частина першокурсників усвідомлює прямий зв'язок між володінням іноземною мовою і професійними компетенціями. Найменша кількість студентів (КГ – 15,4 %, ЕГ – 12,3 %) вважають, що вивчати іноземну мову необхідно для використання у повсякденному житті. Це вказує на те, що більшість здобувачів вищої освіти соціономічного профілю сприймають англійську мову здебільшого як навчальний інструмент, а не як активний засіб щоденної комунікації. Загалом, відповіді респондентів свідчать про часткове усвідомлення значення іноземної мови для особистого розвитку та майбутньої професії, водночас практична мотивація її використання у повсякденному житті поки що не є суттєвою для більшості студентів першого курсу.

У КГ трохи більше половини опитаних (55,2 %) вважають знання іноземної мови обов'язковими для соціального працівника чи психолога. Це свідчить про розуміння майбутніми фахівцями соціономічного профілю того, що професійна діяльність може передбачати роботу з міжнародними матеріалами, програмами, а також спілкування з іноземними колегами або клієнтами. Водночас 20,3 % респондентів висловили протилежну думку, вважаючи, що іноземна мова не є необхідною у професії. Приблизно чверть студентів (24,5 %) не визначилися з відповіддю, що демонструє їхню

невпевненість і недостатній рівень поінформованості про сучасні вимоги до фахівців соціономічного профілю.

В ЕГ спостерігається схожа тенденція, проте частка тих, хто визнає важливість іноземної мови, вища – 60,1 %. Це може свідчити про трохи кращу поінформованість або вищу мотивацію студентів до професійного саморозвитку. Водночас 18,1 % вважають, що іноземна мова для майбутньої професії не потрібна, а 21,8 % залишаються у стані невизначеності. Отже, попри переважання позитивних відповідей, значна частина першокурсників соціономічного профілю ще не усвідомлюють повною мірою значення іноземної мови для успішної професійної діяльності.

Слід наголосити, що в КГ більше половини студентів (51,7 %) визнають, що знання іноземної мови сприяє кращому розумінню соціально-психологічної термінології. Це свідчить про усвідомлення частиною першокурсників того, що більшість наукових джерел, сучасні підходи та терміни походять з англійської та інших іноземних мов. Водночас 18,9 % опитаних вважають, що іноземна мова не допомагає у цьому аспекті, що може бути пов'язано з відсутністю або недостатнім досвідом роботи з іншомовними матеріалами. Третина майбутніх фахівців соціономічного профілю КГ (29,4 %) залишилася невпевненою у відповіді, що демонструє відсутність особистої позиції.

В ЕГ 57,2 % студентів підтвердили позитивний вплив іноземної мови на розуміння термінології, 17,4 % вважають протилежне, а 25,4 % – не впевнені у цьому, що може свідчити про дещо вищий рівень мотивації або досвіду роботи з іншомовними джерелами у цих студентів. У цілому можна сказати, що для більшості майбутніх соціальних працівників і психологів властиве позитивне відношення до іноземної мови, однак рівень усвідомлення залишається недостатньо високим, і третина ще не має чіткої позиції.

У контрольній групі лише 34,3 % студентів погоджується, що іншомовна підготовка реально допомагає у виконанні практичних, творчих

завдань та написанні есе. Це значення свідчить про доволі низький рівень усвідомлення практичної ролі іноземної мови. При цьому майже третина (28,7 %) прямо заперечує її користь, а найбільша частка (37 %) респондентів вагається й не може визначитися. Така ситуація вказує на недостатній досвід здобувачів вищої освіти у використанні іншомовних матеріалів у навчанні на першому курсі.

В ЕГ показники трохи вищі: 41,3 % вважають іноземну мову важливою для виконання практичних або навчальних завдань. Проте решта залишається невпевненою або негативно налаштованою (разом 58,7 %), що також демонструє середній рівень інтеграції іншомовної підготовки у навчальну практику. Отже, в обох групах переважає невпевненість чи скептичність щодо прямої користі іноземної мови для виконання практичних завдань. Пояснюємо це тим, що майбутні фахівці соціономічних професій ще не мають достатнього досвіду застосування іноземної мови в академічному середовищі, і лише меншість бачить у ній реальну підтримку навчальної діяльності.

Узагальнені результати показника «наявність внутрішньої мотивації до вивчення іноземної мови» показують, що в КГ спостерігається більший відсоток майбутніх фахівців соціономічного профілю із низьким рівнем (65 %), що вказує на слабке усвідомлення ролі іноземної мови та її значення у професійній діяльності. В ЕГ також переважає низький рівень (66,6 %). Загалом обидві групи мають тенденцію до низького рівня усвідомлення, що дає підстави стверджувати про недостатню мотиваційну складову.

Розроблені авторські анкети для констатувального етапу експерименту дали можливість скласти цілісну картину динаміки відношення майбутніх фахівців соціономічного профілю до іноземної мови, визначити наявність кінцевої мети іншомовної підготовки, рівень оволодіння мовою, готовність до подальшої самостійної роботи з вивчення іноземної мови.

Узагальнені результати мотиваційного компоненту представлені в табл. 5.11.

Таблиця 5.11

Результати дослідження мотиваційного компоненту педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю

Групи	Методики діагностики	Рівні мотиваційного компоненту					
		Високий		Середній		Низький	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
КГ (143)	Авторська анкета (1)	7	4,9	35	24,5	101	70,6
	Авторська анкета (2)	10	7	30	21	103	72
	Авторська анкета (3)	16	11,2	34	23,8	93	65
	Узагальнені результати	11	7,7	33	23,1	99	69,2
ЕГ (138)	Авторська анкета (1)	6	4,3	37	26,8	95	68,9
	Авторська анкета (2)	14	10,1	27	19,6	97	70,3
	Авторська анкета (3)	15	10,9	31	22,5	92	66,6
	Узагальнені результати	12	8,7	31	22,5	95	68,8

Загальний рівень мотивації до формування педагогічної рефлексії у першокурсників виявився переважно низьким: у КГ – близько 69,2%, в ЕГ – близько 70 % студентів. Це свідчить про недостатнє усвідомлення значущості педагогічної рефлексії і відсутність внутрішньої потреби її розвивати. Середній рівень мотивації притаманний близько 22,5–23,1 % студентів обох груп, що говорить про часткове розуміння цінності рефлексії, але ще без готовності системно її застосовувати. Високий рівень мотивації продемонструвала незначна частина студентів: у КГ – лише 7,7 %, в ЕГ – 8,7 %. Це студенти, які вже усвідомлюють практичну користь рефлексії та готові цілеспрямовано її розвивати. Майбутні фахівці соціономічного профілю обох груп на констатувальному етапі відрізняються низьким рівнем мотивації до розвитку педагогічної рефлексії, що зумовлює необхідність цілеспрямованого формування мотиваційного компонента у процесі іншомовної підготовки. Саме мотиваційна складова є базисом для подальшого розвитку рефлексивних умінь.

Змістово-діяльнісний компонент складався з двох показників: «повнота, ґрунтовність і системність рефлексивних знань» і «наявність

комплексу рефлексивних умінь». Недостатньо фахівцю соціальної сфери мати в арсеналі набір необхідних знань. Важливо, щоб здобувачі вищої освіти змогли реалізувати ці знання або на рівні автоматизованих дій – навичок, або на рівні закріпленого досвіду. Знання виступають не як сума інформації про предмет, а як широке усвідомлення тієї галузі, до якої людина залучена, що дозволяє їй відчувати себе суб'єктом цієї діяльності. Наявність рефлексивних знань, їх повноту і ґрунтовність перевіряли за допомогою тестів (Додаток Н 4).

На жаль, бально-рейтингова система не завжди в змозі відповісти на питання ефективності використання знань студентами у навчальній і професійній діяльності й недостатньо відображає здатність особистості знаходити необхідну інформацію в умовах нестачі знань. Тому когнітивно-процесуальний критерій характеризує не те, як цей потенціал використовується у професійній діяльності, а конкретний потенціал особистості, який сформувався відповідно до її усвідомлення важливості педагогічної рефлексії для навчальної і майбутньої професійної діяльності.

Когнітивну діяльність здобувачів вищої освіти необхідно організовувати, підтримувати і стимулювати, тому при вивченні педагогічної рефлексії звернулися до завдань у форматі тестів, спрямованих на побудову і перевірку знань про рефлексію. У зв'язку з цим було використано тестовий формат, як для тренувальних вправ, так і для контрольних робіт.

Для перевірки рефлексивних умінь використовували спеціально підібрані практичні завдання, що містили «аналіз ситуації з практики», «зворотний зв'язок колезі» з кейсами, «самооцінка участі у рольовій грі», «рефлексивний щоденник іншомовного навчання», рефлексивне есе (Додаток Н 5).

Окрім цього, майбутнім соціальним працівникам і психологам запропонували оцінити наявність власних рефлексивних умінь (Додаток Н 6). Ці вміння відповідають рефлексивним діям суб'єкта в процесі вирішення проблеми.

Оскільки самоконтроль вимагає відповідним чином свідомості, доцільно з самого початку навчання іноземної мови використовувати можливості діагностичної, розвивальної й виховної функцій контролю, спрямовуючи його на розвиток самосвідомості, адекватної самооцінки та почуття відповідальності за її вивчення. Формування адекватної самооцінки здійснюється за допомогою спеціально підготовленого бланку, в якому студентам пропонується, розставляючи бали (1 – «не вмію», 2 – «частково вмію», 3 – «вмію добре, роблю регулярно»), самостійно визначити рівень рефлексивних умінь.

Узагальнені результати змістово-діяльнісного компоненту представлені в табл. 5.12.

Таблиця 5.12

Результати дослідження змістово-діяльнісного компоненту педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю

Групи	Методики діагностики	Рівні змістово-діяльнісного компоненту					
		Високий		Середній		Низький	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
КГ (143)	Тести	8	5,6	41	28,7	94	65,7
	Практичні завдання	10	7	30	21	103	72
	Самооцінювання	11	7,7	33	23,1	99	69,2
	Узагальнені результати	10	7	34	23,8	99	69,2
ЕГ (138)	Тести	6	4,3	38	27,5	94	68,1
	Практичні завдання	13	9,4	27	19,6	98	71
	Самооцінювання	16	11,6	26	18,8	96	69,6
	Узагальнені результати	12	8,7	30	21,7	96	69,6

Результати дослідження засвідчили, що у майбутніх соціальних працівників і психологів як КГ, так і ЕГ, рівень рефлексивних знань за когнітивно-діялісним критерієм є переважно низьким. Високий рівень зафіксовано лише у незначній частки студентів (7 % у КГ та 8,7 % в ЕГ). Це поодинокі студенти, які вже володіють базовим уявленням про сутність

педагогічної рефлексії і можуть частково пов'язувати її з майбутньою професійною діяльністю. Однак навіть у цих випадках знання не є системними та глибокими, а радше поверхневими. У них наявні рефлексивні вміння, що проявляються в самостійності, гнучкості й результативності дій. Середній рівень демонструють 23,8 % респондентів КГ та 21,7 % ЕГ. Для цієї групи студентів характерна наявність певних знань про педагогічну рефлексію, проте вони залишаються фрагментарними, без належної структурованості. Такі здобувачі вищої освіти можуть відтворити окремі визначення чи приклади, але не здатні інтегрувати ці знання в цілісну систему чи застосувати їх у практичних ситуаціях. Вони володіють окремими рефлексивними вміннями, але ці вміння проявляються залежно від умов і потреби.

Низький рівень (69,2 % у КГ та 69,6 % в ЕГ) підтверджує, що більшість першокурсників не володіють елементарними знаннями про педагогічну рефлексію. Вони мають розмиті або взагалі відсутні уявлення про її сутність, функції та значення для професійної діяльності. Рефлексивні вміння у майбутніх фахівців соціономічного профілю практично відсутні, вони діють інтуїтивно, без аналізу й осмислення ситуації. Це є закономірним для здобувачів вищої освіти першого курсу, які ще не отримали достатньої теоретичної та практичної підготовки.

Аналіз за показником «повнота, ґрунтовність і системність рефлексивних знань» когнітивно-діяльнісного критерію свідчить про те, що у більшості студентів-першокурсників рефлексивні знання перебувають на початковому, несистемному рівні. Вони або відсутні, або представлені лише у вигляді поодиноких фактів і фрагментів, що не утворюють цілісного уявлення. Це вказує на необхідність цілеспрямованого формування когнітивної основи педагогічної рефлексії у процесі іншомовної підготовки, щоб забезпечити подальший розвиток її діяльнісних компонентів.

Рефлексивно-емотивний критерій був представлений трьома показниками. Так, наявність рефлексії перевіряли за допомогою методики на

визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії (Додаток Н 7).
Результати діагностики представлені в табл. 5.13.

Таблиця 5.13

**Рівні педагогічної рефлексії майбутніх здобувачів вищої освіти
соціономічного профілю**

Рівні педагогічної рефлексії	КГ		ЕГ	
	Абс.	%	Абс.	%
Високий	17	11,9	19	13,8
Середній	35	24,5	31	22,5
Низький	91	63,6	88	63,7
Загалом	143	100	138	100

Отримані дані свідчать про те, що у 24,5 % респондентів КГ і 22,5 % ЕГ переважає середній рівень педагогічної рефлексії. Педагогічна рефлексія таких студентів носить епізодичний характер. Вони потенційно готові до проведення аналізу діяльності, періодично здійснюють рефлексію, але не можуть вносити корективи у власні дії. Для них також важлива громадська або авторитетна думка.

До студентів, які мають низький рівень педагогічної рефлексії, належать 63,6 % КГ і 63,7 % ЕГ. Вони рідко вдаються до рефлексії власних дій, майже не аналізують причини своїх недоліків і невдач у діяльності, у процесі її планування та коригування. Погляд з боку на власну поведінку, думка оточуючих їм не цікава. Такі здобувачі вищої освіти соціономічного профілю прискіпливі до інших, бачать винними в існуючих невдачах когось, але не себе, часто орієнтуються на громадську думку, схильні до впливу авторитетних людей.

Високий рівень педагогічної рефлексії виявлено у 11,9 % опитаних КГ і 13,8 % ЕГ. Такі студенти з легкістю рефлексують, у них є механізм рефлексивної діяльності. Вони володіють стійкими навичками аналізу й оцінки власної діяльності, її планування та коригування відповідно до суб'єктивно спроектованого плану самовдосконалення й саморозвитку.

Результати методики діагностики рівня емпатичних здібностей В. Бойко, адаптованої до дослідження, за якою ми перевіряли наявність у майбутніх фахівців соціальної сфери емпатії (Додаток Н 8), представлені в табл. 5.14.

Таблиця 5.14

Рівні емпатичних здібностей за методикою В. Бойко, адаптованої до дослідження

Рівні емпатії	КГ		ЕГ	
	Абс.	%	Абс.	%
Високий	22	15,4	26	18,8
Середній	38	26,6	40	29
Низький	83	58	72	52,2
Загалом	143	100	138	100

Майбутні фахівці соціономічного профілю першого курсу з високим рівнем емпатії (15,4 % у КГ та 69,6 % в ЕГ) вже на старті навчання демонстрували виражену здатність співпереживати, «зчитувати» емоційний стан співрозмовника. Вони легко включалися у взаємодію на заняттях з іноземної мови, швидко відгукувалися на проблеми одногрупників, проявляли інтерес до них і їхніх переживань. Такі студенти схильні до активної рефлексії: вони аналізують не лише свої дії, а й реакції інших. Для психологів і соціальних працівників це є потужним ресурсом, але водночас існує ризик емоційної перевантаженості через брак досвіду саморегуляції.

Середній рівень був визначений практично у третини опитаних (26,6 % у КГ й 29 % в ЕГ). Майбутні фахівці соціальної сфери загалом чутливі до емоційних станів інших, але їхня емпатія ще ситуативна й несистемна. В іншомовній підготовці вони здатні реагувати на емоційні аспекти комунікації (інтонацію, невербальні сигнали), але часто орієнтуються більше на зміст, ніж на почуття. Для педагогічної рефлексії цей рівень означає потенціал розвитку: є основа для формування глибшої здатності розуміти й враховувати позицію іншої людини, але потрібний цілеспрямований педагогічний супровід.

Респонденти з низьким рівнем емпатії (58 % у КГ й 52,2 % в ЕГ) мають труднощі у процесі «входження» до емоційного стану іншої людини. Їхні реакції на переживання людей зазвичай поверхові, часто орієнтовані лише на логіку чи власні потреби. В іншомовній підготовці вони більше зосереджені на мовних формах, аніж на змісті чи емоційному підтексті комунікації. Для розвитку педагогічної рефлексії це означає бар'єр, адже таким студентам важко усвідомити взаємозв'язок між власними діями й станом партнера зі спілкування. Водночас цей рівень не є «остаточним» – через тренінгові методики, рольові ігри, дискусії іноземною мовою можна поступово розвивати емпатійність.

За допомогою методики на визначення рівня саморегуляції (Додаток Н 9) було визначено наявність емоційної саморегуляції майбутніх фахівців соціономічного профілю. Результати методики представлені в табл. 5.15

Таблиця 5.15

Результати діагностики рівня саморегуляції майбутніх фахівців соціономічного профілю

Рівні саморегуляції	КГ		ЕГ	
	Абс.	%	Абс.	%
Високий	20	14	23	16,7
Середній	42	29,4	38	27,5
Низький	81	56,6	77	55,8
Загалом	143	100	138	100

Аналіз отриманих результатів (табл. 5.14) свідчить, що у майбутніх психологів і соціальних працівників експериментальної та контрольної груп переважає низький рівень емоційної саморегуляції (56,6 % у КГ та 55,8 % в ЕГ). Це означає, що більшість першокурсників ще не оволоділи достатніми механізмами керування власними емоційними станами, що ускладнює їхню здатність до конструктивної взаємодії, стійкості в стресових ситуаціях та ефективної комунікації.

Середній рівень саморегуляції виявлено у 29,4 % студентів КГ та 27,5 % ЕГ. Ці показники вказують на те, що майже третина респондентів володіє окремими навичками управління власними емоціями, проте їхній розвиток ще не є системним і потребує вдосконалення. Високий рівень емоційної саморегуляції зафіксовано лише у 14 % опитаних КГ та 16,7 % студентів ЕГ. Така частка демонструє, що лише невелика кількість першокурсників здатна до свідомого контролю емоційних реакцій, адекватного самоконтролю у складних чи стресових ситуаціях, що в майбутньому може слугувати основою для формування зрілої професійної позиції.

Загальна тенденція результатів свідчить про те, що майбутні фахівці соціономічного профілю лише на початкових етапах опановують механізми емоційної саморегуляції. Це закономірно, адже першокурсники ще не мають достатнього життєвого й професійного досвіду. Водночас низькі показники вказують на необхідність цілеспрямованого розвитку цієї якості, оскільки емоційна саморегуляція є невід'ємною складовою педагогічної рефлексії, що визначає ефективність майбутньої професійної діяльності психологів і соціальних працівників.

У табл. 5.16 представлено узагальнені результати результативного компоненту педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічних професій на констатувальному етапі експерименту.

Діагностика результативного компоненту засвідчила, що на констатувальному етапі експерименту у майбутніх соціальних працівників і психологів переважає низький рівень (КГ – 59,4 %, ЕГ – 57,3 %). У третини опитаних був виявлений середній рівень – КГ – 26,6 %, ЕГ – 26,1 %. Високий рівень був притаманний 14 % респондентам КГ і 16,6 % ЕГ.

Таблиця 5.16

**Результати дослідження результативного компоненту педагогічної
рефлексії майбутніх фахівців соціономічних професій**

Групи	Методики діагностики	Рівні результативного компоненту					
		Високий		Середній		Низький	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
КГ (143)	Методика на визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії	17	11,9	35	24,5	91	63,6
	Методика діагностики рівня емпатичних здібностей В. Бойко	22	15,4	38	26,6	83	58
	Методика на визначення рівня саморегуляції	20	14	42	29,4	81	56,6
	Узагальнені результати	20	14	38	26,6	85	59,4
ЕГ (138)	Методика на визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії	19	13,8	31	22,5	88	63,7
	Методика діагностики рівня емпатичних здібностей В. Бойко	26	18,8	40	29	72	52,2
	Методика на визначення рівня саморегуляції	23	16,7	38	27,5	77	55,8
	Узагальнені результати	23	16,6	36	26,1	79	57,3

Представимо отримані результати констатувального етапу експерименту за всіма компонентами у табл. 5.17 та на рис. 5.6.

Отримані дані свідчать про те, що як у контрольній, так і в експериментальній групах на констатувальному етапі переважає низький рівень педагогічної рефлексії. Зокрема, у КГ цей показник становить 65,7 %, а в ЕГ – 65,2 %. Така тенденція є цілком закономірною для першокурсників, адже вони лише розпочинають навчання і знайомляться із особливостями професійної діяльності, зокрема, при вивченні освітньої компоненти «Вступ до спеціальності». Цілком зрозумілим є те, що вони ще не мають достатнього досвіду осмислення власної діяльності в іншомовному середовищі.

Таблиця 5.17

Розподіл здобувачів вищої освіти КГ та ЕГ за рівнями педагогічної рефлексії (за результатами констатувального етапу експерименту)

Групи	Компоненти	Рівні педагогічної рефлексії					
		Високий		Середній		Низький	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
КГ (143)	Мотиваційний	11	7,7	33	23,1	99	69,2
	Змістово-діяльнісний	10	7	34	23,8	99	69,2
	Результативний	20	9,8	38	26,6	85	59,4
	Усереднені значення	14	12,7	35	24,5	94	65,7
ЕГ (138)	Мотиваційний	12	8,7	31	22,5	95	68,8
	Змістово-діяльнісний	12	8,7	30	21,7	96	69,6
	Результативний	23	16,6	36	26,1	79	57,3
	Усереднені значення	16	11,2	32	22,4	90	65,2

Середній рівень педагогічної рефлексії демонструють приблизно чверть респондентів: 24,5 % у КГ та 22,4 % в ЕГ. Це свідчить про наявність окремих рефлексивних умінь і певного усвідомлення ролі педагогічної рефлексії, проте знання й навички ще не є системними й достатньо міцними. Високий рівень зафіксовано лише у незначної частини майбутніх фахівців соціономічних професій: 12,7 % у КГ та 11,2 % в ЕГ. Це свідчить, що лише окремі здобувачі вищої освіти вже на першому курсі мають установки на педагогічну рефлексію, володіють базовими вміннями її реалізації та виявляють готовність застосовувати їх, як у навчальній, так і в подальшому у професійній діяльності.

Аналіз окремих компонентів педагогічної рефлексії вказує, що мотиваційний компонент характеризується низьким рівнем у більшості майбутніх психологів і соціальних працівників (69,2 % у КГ та 68,8 % в ЕГ),

що може свідчити про недостатню усвідомленість значущості педагогічної рефлексії та слабку внутрішню мотивацію до її розвитку.

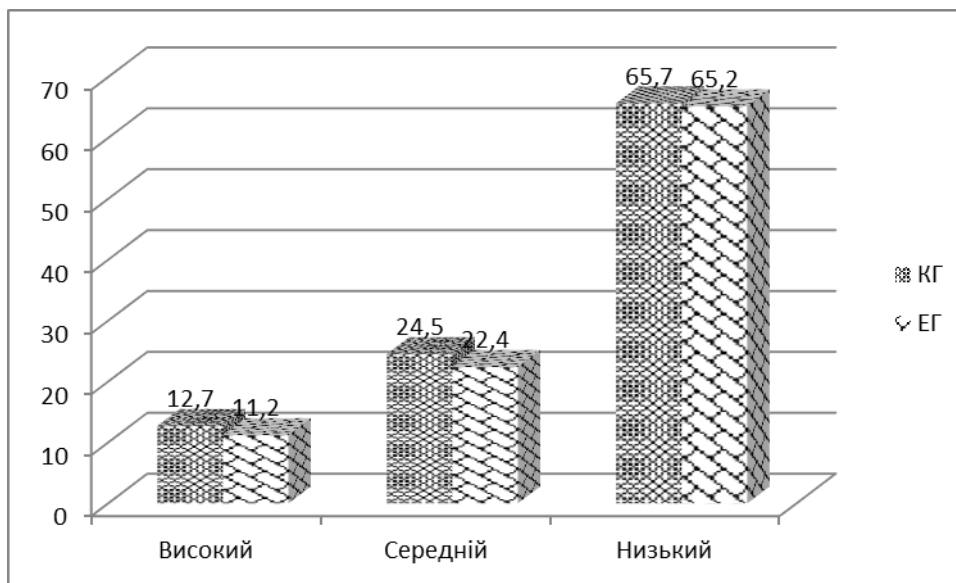


Рис. 5.6. Розподіл майбутніх фахівців соціономічних професій ЕГ та КГ за рівнями педагогічної рефлексії (за результатами констатувального етапу експерименту)

Змістово-діяльнісний компонент також перебуває переважно на низькому рівні (69,2 % у КГ та 69,6 % в ЕГ), що відображає фрагментарність знань про сутність і механізми рефлексії, слабкі вміння застосовувати її у навчальному процесі. У свою чергу, результативний компонент демонструє дещо кращі показники (59,4 % низького рівня у КГ та 57,3 % у ЕГ), проте й тут простежується домінування недостатньої наявності. Саме цей компонент показує, що рефлексивна активність здобувачів вищої освіти ще не забезпечує належного впливу на ефективність їхньої іншомовної підготовки.

Загалом, на констатувальному етапі результати контрольної та експериментальної груп є майже ідентичними, що підтверджує експериментальну чистоту дослідження. Домінування низького рівня педагогічної рефлексії підтверджує актуальність подальшої цілеспрямованої роботи щодо розвитку рефлексивних знань, умінь і установок майбутніх фахівців соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки.

5.2. Організація і методика проведення експериментального дослідження з формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки

Логіка наукового дослідження передбачає певний порядок його побудови з послідовним виконанням необхідних процедур, спрямованих на вирішення поставлених завдань. У технологічній карті (табл. 5.18) відображено основні етапи експериментального дослідження.

Таблиця 5.18

Технологічна карта експерименту

Мета	Основні завдання і зміст	Методи дослідження
Пошуково-теоретичний етап експерименту (2021–2022 р.р.)		
Визначення рівнів педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю (майбутніх соціальних працівників і психологів)	Вивчено та проаналізовано літературу з проблеми дослідження; сформульовано й уточнено мету, робочу гіпотезу, завдання дослідження, концептуальні підходи до розробки теми. Розроблено методологічний апарат, підібрано експериментальні матеріали для констатувального й формульовального етапів експерименту. Розроблено й апробовано критеріально-оцінний інструментарій для визначення рівнів педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю	1) авторські анкети: (1) на визначення наявності активного інтересу до формування педагогічної рефлексії; (2) на усвідомлення значення й важливості педагогічної рефлексії; (3) для визначення наявності внутрішньої мотивації до вивчення іноземної мови; 2) тестові й практичні завдання; 3) самооцінювання рефлексивних умінь; 4) методика на визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії; 5) методика діагностики рівня емпатичних здібностей В. Бойко, адаптована до дослідження; 6) методика на визначення рівня саморегуляції

Продовження таблиці 5.18

Дослідно-експериментальний етап експерименту (2022–2024 р.р.)		
Формування педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки	Проведено дослідно-експериментальну роботу, уточнено й скориговано гіпотезу дослідження. Обґрунтовано модель системи формування педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки. Реалізовано процес формування педагогічної рефлексії на основі організаційно-педагогічних умов і системи формування педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки. Розроблено рефлексивний тренінг, тренінг формування й розвитку комунікативних умінь і навичок, тренінг саморегуляції для майбутніх соціальних працівників і психологів	Теоретичне ознайомлення з проблемою педагогічної рефлексії. Впровадження у процес іншомовної підготовки традиційних та інноваційних форм (методична майстерня, рефлексивний практикум, рефлексивний тренінг), методів (діалог, рефлексивна дискусія, рефлексивний полілог, «рефлексивне коло», «ланцюжок побажань», рольові ігри), технологій («навчання в команді», «проектна технологія», «веб-квест», «сабджект семпл», «мовне портфоліо» «технологія організації індивідуальних освітніх траєкторій», «Дальтон-технологія», «кейс-технологія», тандем-технологія) і прийомів («Аргументація своєї відповіді», «Три М», «Кластер», «Плюс–мінус–цікаво», «Мій різнокольоровий настрій») навчання
Завершальний етап експерименту (2024–2025 р.р.)		
Перевірка ефективності розробленої педагогічної системи й виокремлених організаційно-педагогічних умов формування педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічних професій у процесі іншомовної підготовки	Перевірено гіпотезу дослідження, зроблено статистичну обробку результатів. Проведено обробку й систематизацію дослідницьких матеріалів, проаналізовано ефективність експериментальної роботи, узагальнено результати дослідження та уточнено висновки	Порівняльний аналіз констатувального і контрольного зрізів експерименту. Формулювання висновків

Для перевірки ефективності системи формування педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки була проведена дослідно-експериментальна робота. Вона полягала в організації заявлених у гіпотезі дослідження організаційно-педагогічних умов з метою перевірки припущення про те, що використання розробленої системи з відповідними організаційно-педагогічними умовами вдосконалює і модернізує їхню професійну підготовку. Розробляючи методи педагогічного дослідження для проведення даної перевірки, необхідно було дотримуватися наступних напрямів у цій роботі:

- єдність двох етапів контролю над ефективністю реалізації розробленої системи з методологічними підходами та принципами: констатувального й контрольного;
- основним завданням у контролі за діяльністю майбутніх психологів і соціальних працівників була допомога й підтримка зусиль студентів з боку викладачів, їх зацікавленість в успіхах студентів. Особлива увага приділялася констатації позитивних зрушень у навчальній діяльності здобувачів вищої освіти, без акцентування уваги на їхніх помилках, промахах у вивченні іноземної мови;
- посилення професійної спрямованості освітнього компонента «Іноземна мова (англійська)»;
- організація та проведення серії тренінгових занять англійською мовою в межах вивчення освітнього компонента «Конфліктологія»;
- різноманітність методів педагогічного дослідження.

У дослідно-експериментальній роботі поєдналися теоретичні дослідження і практична організація освітнього процесу з вивчення іноземної мови майбутніми психологами й соціальними працівниками. Даному виду робіт передував підготовчий етап, під час якого була проведена попередня розробка принципів теоретичних положень, концепцій і категоріальний апарат дослідження, а також підготовлена необхідна для експерименту

методична і матеріально-технічна база. Розробка наукових основ формування педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціальної сфери у процесі іншомовної підготовки була пов'язана з бібліографічним пошуком і вивченням наукової та методичної літератури з теми дисертаційної роботи, вивченням стану проблеми в існуючій практиці, обґрунтуванням методологічних підходів і принципів, постановкою мети, висуненням гіпотези, розробкою завдань дослідження.

Організаційне забезпечення дослідно-експериментальної роботи передбачало підготовку дослідницької документації, залучення майбутніх фахівців соціономічного профілю до проведення експерименту. Методичне забезпечення – розробку авторської робочої програми з іноземної мови для соціальних працівників і психологів з використанням засобів гештальт-підходу. Матеріально-технічне забезпечення експериментальної роботи полягало в оснащенні освітнього процесу необхідними засобами для успішної реалізації перевірки ефективності використання інноваційних технологій, зокрема, щоденниками рефлексії.

У дослідно-експериментальній роботі були використані такі методи педагогічного дослідження: спостереження, бесіда, тестування, діагностика методом анкетування, психодіагностичні методики. Дослідно-експериментальна робота складалася з констатувального, формувального та контрольного етапів. При цьому протягом чотирьох років, з 2021 по 2025 рр., в експерименті прийняли участь близько трьохсот студентів, які були розподілені на експериментальні і контрольні групи. До контрольної групи були віднесені 143 здобувачі вищої освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки і Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. До експериментальної групи увійшли 138 майбутніх соціальних працівників і психологів Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка і Хмельницького національного університету.

Слід наголосити, що для проведення експерименту було сформовано експертну групу, до складу якої увійшли викладачі кафедри іноземних мов, а також кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки; саме вони здійснювали оцінювання.

На констатувальному етапі експерименту за допомогою методів анкетування, тестування, самооцінювання було визначено вихідний рівень педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічних професій, наявні у них проблеми з іноземною мовою, їхнє відношення до даного навчального предмета, а також механізми захисту від страху перед іноземною мовою. Тим самим створювалася відповідна виконанню поставленої мети безпечна обстановка, яка сприяла включенню майбутніх соціальних працівників і психологів в інтенсивну і самостійну творчу пізнавальну діяльність.

На формувальному етапі експериментального дослідження процес іншомовної підготовки був організований таким чином, щоб сприяти зняттю страху, неприязні до даної освітньої компоненти, ліквідації бар'єру між студентом і іноземною мовою; поліпшити їхні рефлексивні знання, вміння й навички, підвищити, таким чином, мотивацію до вивчення іноземної мови.

Проведення контрольного етапу дослідно-експериментальної роботи дало змогу простежити динаміку розвитку педагогічної рефлексії на початку і в кінці проведення експерименту. Включене і невключене спостереження використовувалися як емпіричні методи цілеспрямованого систематичного вивчення студентів. Включене спостереження було центром дослідження, коли викладач ставав членом групи і нарівні з усіма включався в загальну роботу, фіксуючи при цьому як би зсередини основні особливості поведінки, емоції, вчинки. Невключене – передбачало спостереження «з боку» як вибіркове, що стосувалося тільки одного-двох студентів, так і суцільне – за роботою всієї групи. При цьому викладачі іноземної мови вели «щоденник спостереження», в якому фіксувалися безпосередньо результати роботи над вивченням іноземної мови, атмосфера в групі, її зміни, взаємодія, взаємовплив індивіда і групи, спостереження за окремими студентами, а

також власні думки з приводу ефективності використання інноваційних рефлексивних методів і прийомів.

Бесіду використовували в тих випадках, коли виникали питання, на які не вдавалося відповісти під час анкетування. Як індивідуальний метод дослідження, цей метод вимагає, на нашу думку, великої довіри, поваги та відкритості відносин між викладачем і студентами, позитивної емоційної атмосфери в групі. Викладачам необхідно було ретельно продумувати хід бесіди, послідовність запитань, чітко визначати мету проведення бесіди. При цьому важливим є те, що бесіда повинна відбуватися легко і невимушено, щоб у здобувачів вищої освіти не виникало відчуття напруженості і підготовленості даного виду дослідження. Такі бесіди дуже часто допомагали зняти відчуття нерозуміння між викладачем і студентами, побачити майбутнього соціального працівника/ психолога, його проблеми з іноземною мовою з іншої точки зору. Іноді це призводило до того, що змінювалися плани практичних занять, коригувалася робоча програма, оскільки результати бесіди давали часом несподіваний ракурс на процес навчання іноземної мови.

Анкети для констатувального й контрольного етапів експерименту дали можливість виявити рівень усвідомлення майбутніми фахівцями соціономічного профілю ролі іноземної мови для особистого та професійного життя. Вони допомагали студенту інакше оцінити свою позицію стосовно іноземної мови. «Я усвідомлюю свої помилки, проблеми, прорахунки, які я допустив у вивченні іноземної мови. Я нічого не боюся, я готовий до роботи. Моя англійська стала набагато кращою» – це результат заповнення даних анкет.

Удосконалення навчальних форм і методів та індивідуалізації навчання здійснювалося за такими напрямками: вдосконалення структури дисципліни «Іноземна мова (англійська)»; використання різноманітних активних форм і методів іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій.

Дисципліна «Іноземна мова (англійська)» спрямована на вивчення мови на професійному, побутовому та культурологічному рівні, формування комунікативних навичок у сферах професійного та ситуативного спілкування в усній і письмових формах.

Завдання дисципліни: читання та переклад фахової літератури, вивчення морфологічних структур, синтаксичних конструкцій в англійській мові в обсязі фахової тематики, складання анотацій та реферування англомовних технічних статей, володіння навичками ділової та технічної англійської мови, професійне спілкування.

Розв'язання зазначених вище завдань здійснювали у найбільш прийнятній для студентів першого-другого курсів формі – складання педагогічного щоденника. Було запропоновано таку схему індивідуальної рефлексії:

- 1) скласти план роботи на тиждень;
- 2) щодня, щотижня детально аналізувати виконання плану;
- 3) з'ясувати причини невиконання пунктів наміченого плану;
- 4) знайти шляхи виходу із скрутного становища;
- 5) оцінювати результати виконаного плану;
- 6) прогнозувати роботу на наступний тиждень.

В індивідуальній формі рефлексії найбільш цікавою є проблема самовиховання цілеспрямованості, уваги, волі студентів. Була складена така програма:

- 1) скласти план роботи на тиждень. Прагнути виконувати його;
- 2) бути серйозним, вдумливим, здатним тривалий час зосереджуватися на одній справі;
- 3) долати в собі негативні емоції, життєві перешкоди;
- 4) використовувати формулу самонавіювання «Я зосереджений, я слухаю уважно, я хочу це зробити, я можу це зробити, я це роблю»;
- 5) самозвіт, підведення підсумків року.

Ця програма була реалізована майбутніми соціальними працівниками і психологами до кінця навчання першого курсу. Аналіз педагогічних щоденників індивідуальної рефлексії дав змогу визначити наявність рефлексивних здібностей кожного студента.

Для засвоєння змісту освіти, розвитку пізнавального інтересу, розумової активності, здатності до рефлексивної діяльності більше значення має комплекс форм, методів, технологій і прийомів навчання, що застосовуються у процесі іншомовної підготовки. Традиційні технології навчання в основному мають репродуктивний, пасивно-пізнавальний, інформаційний, репродуктивно-творчий характер. Відмінними ознаками нетрадиційних, інноваційних рефлексивних технологій є:

- стимулювання активності студентів;
- обов'язковість взаємодії здобувачів вищої освіти між собою та (або) з викладачем (суб'єкт-суб'єктні відносини);
- спрямованість на пріоритет формування педагогічної рефлексії на основі рефлексивних знань;
- підвищення ступеня мотивації рефлексивної діяльності, емоційності, емпатійності.

Слід враховувати той факт, що нетрадиційні технології мають інноваційний характер навчання. В експериментальній роботі було запроваджено в практику навчання використання різних індивідуально-групових форм організації та проведення практичних занять. На семінарських і лабораторних заняттях використовували обговорення теоретичних проблем, групові дискусії, різні види тренінгів англійською мовою, зокрема, тренінг рефлексії, вирішення та аналіз педагогічних ситуацій, завдань. Для організації пошуку й моделювання вирішення педагогічної ситуації пропонували студентам скористатися такою схемою:

- 1) що головне в даній ситуації?
- 2) хто приймає участь, їхні характеристики?

- 3) де, в якому напрямку шукати рішення?
- 4) які умови, в яких відбуваються дії?
- 5) в чому буде виражатися сенс рішення?
- 6) яке Ваше рішення?
- 7) які наслідки Ви прогнозуєте?

На наш погляд, найбільш дієвою формою організації рефлексивної діяльності майбутніх фахівців соціономічного профілю є вирішення соціально-психологічних завдань. Студенти при цьому освоювали й закріплювали на практиці основи теоретичних знань, оволодівали рефлексивними вміннями, здійснювали пошук рішень. Вирішити соціально-психологічну задачу – означає дати оцінку певному факту, вказати вихід з тієї чи іншої психологічної ситуації, знайти найбільш правильний підхід до вирішення педагогічної проблеми.

Багато задач могли мати кілька варіантів розв'язання. Вирішення соціально-психологічних завдань сприяло підвищенню інтересу до освітньої компоненти «Іноземна мова (англійська)», озброювало студентів умінням знаходити вихід із можливих у реальному житті ситуацій. Все це в кінцевому рахунку сприяло формуванню педагогічної рефлексії майбутніх соціальних працівників і психологів у процесі іншомовної підготовки.

Розв'язання соціально-психологічних завдань допомагало формувати у здобувачів вищої освіти таких рефлексивних умінь: виявляти істотні ознаки із загальної картини соціально-психологічної ситуації; виділяти об'єкти рефлексії; визначати закономірності у відносинах «мета – засіб – результат»; виявляти суттєві ознаки об'єктів, їх зовнішні й внутрішні зв'язки. Крім того, в ході експерименту студентам пропонували і конфліктні ситуації, які сприяли виробленню внутрішніх рефлексивних якостей, таких як емпатія, гнучкість, відкритість, самокритичність, емоційність, автентичність тощо.

У вирішенні соціально-психологічних завдань використовували проблемні методи навчання, до яких відносимо методи проблемних дискусій і мозковий штурм. У процесі проблемних дискусій студенти оволодівали

навичками самостійно виділяти проблему, формувати гіпотезу, висловлювати оціночні судження. Проблеми для обговорення могли пропонувати самі студенти. Питання у такій дискусії задавали самі студенти, а відповідав на них викладач. Найбільш продуктивною формою проблемної дискусії є мала група, де кожен учасник виконує певну роль. Функції у малій групі розподіляли наступним чином. У групі з п'яти осіб був «координатор», який залучав усіх до дискусії та організовував пошук. «Аналізатор» був відповідальним за ефективність вирішення проблем, він задавав питання, ставив під сумнів запропоновані варіанти вирішення. «Літописець» вів облік всієї інформації, після завершення дискусії він представляв матеріал перед групою. У групі також була людина, яка оцінювала внесок кожного в дискусію. Після представлення кожною групою рішення проблем студенти продовжували обговорення всією групою. Технологія групової дискусії сприяла формуванню окремих елементів рефлексивного аналізу.

Метод мозкового штурму, на нашу думку, найбільше розкриває сутнісне значення складного соціально-психологічного явища за відносно короткий час (1–2 години). Педагогічна рефлексія, що формується методом мозкового штурму, міститься в таких темах як-от, “Living for a Century”, “Memory”. В основі мозкового штурму – зняття бар'єру критичності, страху виглядати смішно і безглуздо. При застосуванні даного методу дотримувалися таких правил:

1. Виключається критика, можна висловити будь-яку думку без страху, що її визнають поганою.
2. Заохочується найнестриманіша асоціація: чим дивнішою здається ідея, тим краще.
3. Кількість запропонованих ідей повинна бути якомога більшою.
4. Висловлені ідеї дозволяється комбінувати як завгодно, а також видозмінювати, покращувати.

Працюючи методом мозкового штурму, майбутні фахівці соціальної сфери були поділені на групи по 5–7 осіб таким чином:

- 1) група, що генерує ідеї;
- 2) група критичного аналізу запропонованих ідей;
- 3) група захисту критикованих ідей;
- 4) група остаточної оцінки запропонованих ідей;
- 5) група експертів.

Застосування методу мозкового штурму сприяло формуванню у майбутніх фахівців соціономічного профілю комплексу діагностичних, комунікативних, ідентифікаційних і рефлексивних умінь, що ґрунтуються на рефлексивних знаннях.

Однією з ефективних форм роботи зі здобувачами вищої освіти вважаємо *імпровізацію*. Будь-яка діяльність складається зі стереотипної та імпровізаційної. У професійній діяльності фахівців соціальної сфери виникає багато незапланованих ситуацій, що вимагають негайного вирішення. Несподіване підштовхує фахівця із соціальної роботи або психолога до творчості, дозволяє органічно пов'язати, наприклад, консультацію або профілактичну бесіду з реальним життям. Непідготовлений до таких ситуацій фахівець соціономічного профілю намагається уникнути подібних моментів, перебуває в напрузі, губиться. Під *соціально-психологічною імпровізацією* розуміємо *своєрідну трансформацію професійно-орієнтованих знань, умінь і навичок у творчі*. Виходячи з цього, імпровізації властиві такі ознаки: інтуїція фахівців, збіг процесів створення і виконання, миттєвість, публічність, осяяння, інсайт.

Впевнені, що імпровізація є однією з рефлексивних якостей і має загальнокультурне значення, оскільки сприяє формуванню рефлексії й розвитку професійних умінь. Імпровізація має в основному інтуїтивний характер, хоча її основи цілком реальні. Психолого-педагогічні уміння імпровізації сприяють розумінню природи творчості. До таких умінь можна віднести увагу, уяву, натхнення, потребу в творчій діяльності, психологічне налаштування, готовність до творчої роботи, виникнення миттєвих думок,

що стосуються обраної теми, зростаючу зосередженість на вивчених питаннях (інтелектуальна увага).

Специфіка уваги полягає в умінні її правильно розподіляти. Вона повинна бути, з одного боку, «розсіяна» на численні об'єкти, а з іншого, сконцентрована на розв'язанні певних завдань. Виробити вміння розподіляти інтелектуальну увагу майбутнім фахівцям соціальної сфери допомагали спеціальні вправи, запозичені з театральної педагогіки, зокрема в методиці регулювання психічних станів. Йдеться про елементи сценічного (акторського) етюду, дихальних вправ (Баранюк, 2025, с. 150).

Миттєва концентрація уваги сприяє оперативному вибору здійснення імпровізації. В імпровізації не обійтися без уяви. З її допомогою викладач заздалегідь розробляє окремі імпровізації і передбачає можливість і результат їх включення в освітній процес. При взаємодії зі студентами уява виступає як складова частина педагогічної рефлексії. Соціальний працівник/психолог повинен володіти особливим видом емоційної збудливості, тобто вміти переживати образи, створені його уявою. Ще одна якість педагогічної рефлексії – це натхнення. Момент виникнення творчого натхнення збігається з моментом імпровізації, до особливостей якої можна віднести раптовість, миттєвість, новизну, публічність, що характеризують сформовану педагогічну рефлексію. У табл. 5.19 представлено комплекс вправ, спрямованих на формування педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю.

Таблиця 5.19

Приклади рефлексивних вправ

Назва вправ	Зміст дій і результат	Рефлексивні завдання
Хто я?	Студенти на аркушах записують свої ролі. В ході обговорення записів вибирається роль, що відповідає майбутній професійній діяльності	Вироблення рефлексивної позиції

Продовження таблиці 5.19

Який я?	Студенти відмічають свої особистісні якості, як професійно-культурного суб'єкту, які відображають рівень їх культурного і професійного розвитку	Розробка професіограми психолога/ фахівця із соціальної роботи
Мої цілі	Записуються цілі, яких студенти мають досягти у процесі іншомовної підготовки. В ході колективного обговорення цілі уточнюються й конкретизуються	Формування первинних рефлексивних уявлень
Мої плани	Студент продумує зміст і форми рефлексивної діяльності щодо реалізації рефлексивних цілей, які у ході колективного обговорення уточнюються і вибираються найбільш оптимальні для досягнення конкретних цілей	Формування первинних уявлень про зовнішню і внутрішню, індивідуальну й колективну рефлексію
Знайомство	Бесіда один з одним на тему «Як я організую свою діяльність?». Далі кожний партнер представляє групі аналіз спілкування, змісту й техніку взаємодії з партнером	Бесіда дає змогу не тільки дізнатися про співрозмовника, але й порівняти себе з ним, сформувати рефлексивні вміння
Автопортрет	Студент на аркуші пише три слова, що характеризують його відношення до якогось предмету, явища, людини тощо. Потім записує бажаний опис себе	Студенти самостійно формулюють ціль самовиховання, яка стає орієнтиром зовнішньої рефлексії
Колективна дискусія	У ході дискусії обговорюються питання «Що таке педагогічна рефлексія?», «Від чого вона залежить?», «Чи потрібна вона, як якість, характеристика?»	Визначення форм рефлексії
Проекція власного «Я»	Студент на двох аркушах складає два коротких особистісних описи: яким він себе бачить у процесі майбутньої професійної діяльності та як його бачать одногрупники. Недописаний перший аркуш обговорюється для вияснення думки автора. Після цього автор озвучує другий опис	Студент усвідомлює, що однокурсники оцінюють його, можливо краще або навпаки, гірше, характеризуючи з позитивної або негативної сторони

Продовження таблиці 5.19

Уявний успіх	Студентам пропонується уявити, як би вони хотіли проявити себе під час виконання майбутньої професійної діяльності. Йдеться про складні, можливо, конфліктні ситуації	У студентів формується позитивне мислення, реальне оцінювання власних можливостей на основі отриманого нового досвіду, розвивається позитивне ставлення до себе

До процесу іншомовної підготовки було введено «Рефлексивний практикум» (табл. 5.20), створювалися організаційно-педагогічні умови для реалізації моделі системи формування педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки на основі механізмів рефлексії, цілепокладання, ідентифікації та переживання.

Таблиця 5.20

Програма рефлексивного практикуму для майбутніх фахівців соціономічного профілю

№ заняття (тема)	Методи	Технології	Прийоми	Очікуваний результат
1. Рефлексія як інструмент самопізнання у навчанні іноземної мови	Діалог, рефлексивна дискусія	Мовне портфоліо, індивідуальні і освітні траєкторії	«Мій різнокольоровий настрій», «Кластер»	Усвідомлення значення педагогічної рефлексії, постановка особистих навчальних цілей
2. Рефлексивне коло: бачення себе й іншого	Рефлексивний полілог, «рефлексивне коло»	Тандем-технологія, навчання в команді	«Аргументація своєї відповіді», «Три М»	Розвиток взаєморефлексії, уміння слухати й аналізувати позиції інших
3. Професійні ситуації та рольова гра англійською	Рольові ігри, професійні діалоги	Кейс-технологія, «сабджект семпл»	«Плюс–мінус–цікаво»	Формування умінь аналізувати ситуації англійською, моделювати рішення і прогнозувати наслідки

Продовження таблиці 5.20

4. Проектна діяльність як засіб розвитку рефлексивних умінь	Групові дискусії, командна робота	Проектна технологія, веб-квест	«Кластер ідей», міні-есе англійською	Розвиток креативності, командного розв'язання завдань, здатності до рефлексивного аналізу
5. Індивідуальна рефлексія: як організувати власний розвиток	Індивідуальні рефлексивні завдання	Дальтон-технологія	«Рефлексивний щоденник», синквейн англійською	Розвиток самостійності, організації та контролю за власною навчальною діяльністю
6. Підсумковий рефлексивний полілог: усвідомлення професійного зростання	«Ланцюжок побажань», підсумковий полілог	Підсумкові проекти англійською	«Плюс–мінус–цікаво», взаємооцінка	Узагальнення досвіду, усвідомлення досягнень, готовність до професійної рефлексії

Програма практикуму містила спеціально підібрані вправи, що створювали можливість майбутнім психологам і соціальним працівникам змінити ставлення до себе, підвищити ступінь вираженості таких професійних властивостей і умінь особистості, як: емпатія, вміння відображати, розуміти і відчувати стан та емоції інших людей, усвідомлювати власні творчі можливості.

Особливістю практикуму є також і те, що він моделює реальні умови професійної діяльності психолога / соціального працівника та особистий досвід студентів. Тому практикум створював можливості не тільки усвідомити власні індивідуальні особливості, а й сприяв виникненню стійкої мотивації до саморозвитку та самовдосконалення особистості. Використання організаційно-діяльнісних ігор забезпечувало актуалізацію педагогічної рефлексії та змістовне наповнення рефлексивного плану свідомості.

Рефлексивний практикум містив різні ігрові імітаційно-діяльнісні тренінгові форми навчальної діяльності. Найбільш продуктивними формами і методами є, на нашу думку, аналіз, оцінка результатів власної пізнавальної діяльності, рефлексивний полілог, рефлексивна інверсія, імітаційна гра тощо. Слід зазначити, що в рефлексивному практикумі домінував процес рефлексивної комунікації.

Ефективність проведення рефлексивного практикуму залежала від певних умов, а саме:

- 1) повна довіра до викладача та одногрупників;
- 2) відсутність страху, невпевненості; неприпустимість нескромності, суб'єктивності оцінок, іронії, проявів нетактовності, осудливих поглядів тощо;
- 3) демократичність, коректність у відносинах;
- 4) регулярність проведення рефлексії, що проявляється у повторному проведенні однієї і тієї ж вправи або гри;
- 5) доречність запису в процесі рефлексії, фіксація вражень від основних фактів, малювання. Це забезпечувало послідовність ходу думок.

Мета практикуму полягала у тому, щоб сформувати та розвинути педагогічну рефлексію за допомогою самодіагностики рефлексивних якостей і здібностей майбутніх фахівців соціономічного профілю, самоаналізу, самооцінки, самоактуалізації, самореалізації та саморозвитку.

Завдання:

- 1) розвинути критерії педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціальної сфери;
- 2) вдосконалити вміння й навички педагогічної рефлексії: самозвіту, самоаналізу, самооцінки, самосхвалення, самокритики, прогнозування;
- 3) розвинути рефлексивні якості та способи дій на основі самодіагностики результатів іншомовної підготовки в рефлексивному практикумі;

4) сформувати ціннісне відношення майбутніх психологів і соціальних працівників до психолого-педагогічних знань і соціально-психологічної діяльності.

Проведення рефлексивного практикуму охоплювало такі етапи (рис. 5.7).

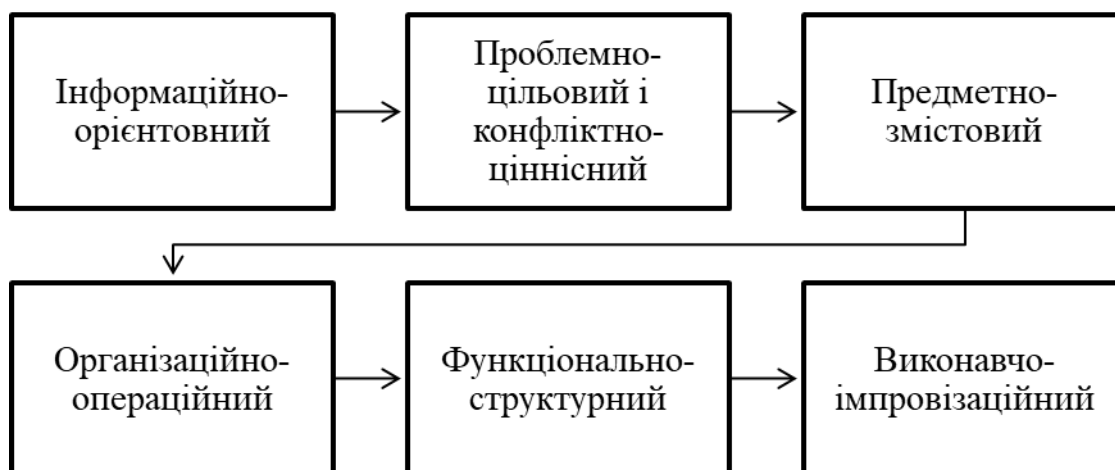


Рис. 5.7. Етапи проведення рефлексивного практикуму

На інформаційно-орієнтовному етапі було організовано спільну діяльність студентів для виявлення всієї можливої інформації про учасників (якісні характеристики, потреби, інтереси, бажання тощо). Проблемно-цільовий і конфліктно-ціннісний етап містить актуалізацію і формулювання комплексу цілей, виявлення проблемності, суперечливості їхніх цільових установок. Здобувачі вищої освіти визначали найближчі й перспективні цілі. Цей етап також спрямований на експлікацію та осмислення ймовірних особистісних конфліктів між самими учасниками, їхні культурно-ціннісні орієнтації. При цьому важливо було допомогти студентам встановити найбільш суттєву проблему, що виникла у процесі навчання.

Предметно-змістовий етап спрямований, як на пошук специфіки професійної діяльності, так і на пошук культурного аналогу, що адекватно виражає основну ідею рефлексивної дії. При цьому необхідно було організувати групову рефлексію для впорядкування даних змістів. Для майбутніх фахівців соціономічних професій ЕГ влаштовували осмислення

професійної діяльності, педагогічної рефлексії, її сутнісних характеристик, структурних компонентів.

Організаційно-операційний етап передбачав проєктування психологічних засобів, що залучають майбутніх психологів і соціальних працівників ЕГ до рефлексивного середовища, а також операційне покрокове опрацювання механізмів взаємодії учасників практикуму. Відбувався розподіл ролей у спільній комунікації, виявлення лідера за умови самовизначення кожного. Функціонально-структурний етап пов'язаний з розподілом функціональних ролей між учасниками тренінгу, сценарієм характеру і структур взаємодії. Це було реалізовано у ході організації дискусії, необхідної для обговорення виробленого змісту.

Останній етап – виконавчо-імпровізаційний – спрямований на співтворчість студентів і викладача у вирішенні проблем взаємодії, що виникають у процесі проведення рефлексивного практикуму. У процесі роботи зі студентами акцент робився на формуванні загальних смислових структур, виробленні цінностей, норм, принципів і способів перетворення власної свідомості та світу інших людей. Означений процес супроводжувався формуванням і розвитком педагогічної рефлексії, що передбачало трансформацію взаємодії та становлення нових позиційних відносин. Як правило, відбувалося зміщення учасників із позиції «студента» до позиції «соціального працівника» або «психолога». Такий результат досягався шляхом використання імітаційно-рольового моделювання, програвання практико-орієнтованих ситуацій та інверсії.

Найпоширенішими організаційними формами в рефлексивному практикумі були організаційно-діяльнісна гра та рефлексивний тренінг англійською мовою (Додаток П), який ми проводили зі студентами 3 курсу після вивчення іноземної мови у процесі вивчення освітньої компоненти «Конфліктологія» – для соціальних працівників і «Соціально-психологічний тренінг» – для психологів. Ці форми навчання дали змогу розвинути здатність до педагогічної рефлексії, організувати колективну розумову

діяльність, спрямовану на зняття міжособистісних бар'єрів, організацію рефлексивного середовища, спільної комунікації, і, в той же час, розвинути здатність до індивідуальної рефлексії, що сприяє усвідомленню значення професійної діяльності, власних професійних цінностей і принципів, актуалізації життєвого досвіду з метою його перетворення і збагачення.

Було розроблено інструменти оцінювання прогресу для кожного тренінгового заняття (табл. 5.21), що дало змогу не лише проводити рефлексію «на словах», а й отримувати більш структуровані результати.

Таблиця 5.21

Інструменти оцінювання прогресу (по заняттях)

Заняття / Тема	Інструменти
Заняття 1. <i>Introduction to Reflective Thinking</i>	<i>Self-assessment checklist</i> (англійською) — Do I usually reflect on my actions? (Yes/No/Sometimes) — Can I explain what reflection means for me? (Yes/No/Partly) — Am I ready to use reflection in my studies? (High/Medium/Low) Мета: зафіксувати початковий рівень розуміння
Заняття 2. <i>Reflecting on Emotions in Professional Communication</i>	<i>Emotional awareness diary</i> (короткий запис після рольової гри) — What emotions did I feel? — Did I control them successfully? — What helped / what prevented me? Peer-feedback: партнер дає один коментар (“You managed emotions well when...”, “You could improve by...”)
Заняття 3. <i>Problem-Solving through Reflection</i>	<i>Group reflection sheet</i> — Problem identified: ... — Solutions suggested: ... — Was our solution flexible? (Yes/No/Partly) — Did everyone contribute? (Yes/No) Оцінка: викладач відмічає рівень системності рішення (низький – хаотичні відповіді; середній – 1–2 рішення; високий – кілька альтернатив + аргументи)
Заняття 4. <i>Reflective Dialogue and Empathy</i>	<i>Empathy observation sheet</i> (заповнює «observer» у тріаді) — Did the listener paraphrase? (Yes/No) — Did the listener reflect feelings? (Yes/No) — Did the listener interrupt? (Never/Sometimes/Often) Peer-feedback: короткий відгук від «speaker» (Was it easy to talk to you? Why?)

Продовження таблиці 5.21

Заняття 5. <i>Planning and Self-Regulation</i>	<i>Weekly self-regulation plan</i> — My goals for reflection this week are... — Possible obstacles... — My strategies to stay focused are... Оцінка: на наступному занятті студенти самі звітують → self-report + peer comment (“I noticed you...”)
Заняття 6. <i>Integration: My Reflective Professional Self</i>	<i>Before–After reflection scale</i> (анонімна анкета) — How well do I understand reflection now? (1–5) — How often will I use reflection in my professional life? (1–5) — My main insight from the training is... Peer-feedback: після <i>Job interview</i> рольові партнери дають коротку оцінку: — Strength (one positive point). — Growth point (one area to improve)

Після кожного заняття заповнювали таблицю прогресу (за 3-ма рівнями: високим / середнім / низьким). Таким чином майбутні фахівці соціономічного профілю ЕГ бачили динаміку власного розвитку (self-assessment + peer-feedback + викладацькі спостереження). У підсумку формувалося портфоліо рефлексивної активності (анкети, щоденники рефлексивності).

Розроблений і апробований рефлексивний тренінг для здобувачів вищої освіти 3 курсу соціономічного профілю (психологів, соціальних працівників), які пройшли іншомовну підготовку на 1–2 курсах, продемонстрував свою ефективність як засіб цілеспрямованого розвитку педагогічної рефлексії.

По-перше, у структурі тренінгу було враховано комунікативну специфіку іншомовної підготовки, що забезпечило високу активність студентів у дискусіях, рольових іграх, кейс-аналізі. Майбутні фахівці соціальної сфери мали змогу не лише практикувати англійську мову, а й осмислювати власний досвід, аналізувати емоції, будувати моделі поведінки у професійно орієнтованих ситуаціях. Це сприяло інтеграції мовних і професійних компетентностей.

По-друге, завдяки системності побудови занять (від ознайомлення з поняттям рефлексії до її практичного застосування у професійних ситуаціях) відбулося поступове формування у майбутніх соціальних працівників і психологів умінь самоспостереження, оцінки власних дій, управління емоціями та планування рефлексивної активності. Заняття із використанням рефлексивних щоденників, чек-листів, групових листів рефлексії дали можливість здобувачам вищої освіти відслідковувати власний прогрес і усвідомити індивідуальні «зони розвитку».

По-третє, ключовим досягненням рефлексивного тренінгу стало формування у здобувачів вищої освіти вміння переносити досвід іншомовної комунікації на майбутню професійну діяльність. Зокрема, у завершальних заняттях під час рольових інтерв'ю і презентацій студенти демонстрували здатність не тільки використовувати іноземну мову, але й інтегрувати елементи рефлексії (аналіз власних дій, прогнозування результатів, оцінка комунікативних стратегій). Це свідчить про зростання рівня професійної ідентичності та готовності майбутніх психологів і соціальних працівників до роботи з людьми у складних комунікативних ситуаціях.

По-четверте, використання комбінованої системи оцінювання (self-assessment, peer-feedback, спостереження викладача) дало змогу підвищити рівень усвідомленості та відповідальності майбутніх фахівців соціономічних професій. Вони навчилися не лише отримувати оцінку, але й надавати конструктивний зворотний зв'язок однокласникам, що сприяло розвитку емпатії і навичок професійної взаємодії.

Загалом, тренінг показав, що іншомовна підготовка може слугувати ефективним середовищем для розвитку педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю. Системне застосування вправ на розвиток самоспостереження, комунікативних і рольових ігор, аналізу проблемних ситуацій у поєднанні з іншомовною комунікацією дало змогу активізувати всі компоненти педагогічної рефлексії.

Так, рефлексивний тренінг сприяв зростанню мотивації студентів до розвитку професійних компетентностей у процесі іншомовної підготовки. Використання інтерактивних форм роботи (рольові ігри, дискусії, групові завдання англійською мовою) стимулювало внутрішній інтерес до навчання, створило можливість побачити практичну значущість рефлексії для майбутньої професійної діяльності психолога чи соціального працівника. Студенти відзначали, що можливість «проживати» професійні ситуації підвищує їхню впевненість і мотивацію до подальшого самовдосконалення.

Окрім цього, у процесі тренінгу відбувалося формування конкретних рефлексивних умінь: аналізу власних комунікативних стратегій; виявлення труднощів і пошуку шляхів їх подолання; планування власної рефлексивної активності; здійснення контролю за емоційними станами під час спілкування тощо. Студенти практикували створення моделей вирішення проблемних ситуацій у міжособистісній і професійній взаємодії, відпрацьовували навички конструктивного зворотного зв'язку (peer-feedback), використовували інструменти самооцінки (рефлексивні щоденники, чек-листи). Це дало змогу зробити процес іншомовного навчання не лише інтелектуальним, а й діяльнісно насиченим, орієнтованим на майбутню професію.

Після завершення циклу тренінгових занять англійською мовою спостерігали зростання рівня усвідомленості та професійної саморегуляції студентів ЕГ. Вони стали більш здатними: інтегрувати іншомовну комунікацію у професійні завдання; прогнозувати результати власних дій; гнучко змінювати поведінку у складних ситуаціях; переносити здобутий досвід на майбутню професійну діяльність. Особливо показовим став розвиток умінь адаптації та самоорганізації: у фінальних вправах більшість майбутніх психологів і соціальних працівників ЕГ змогли успішно змінювати власні стратегії залежно від умов комунікативного завдання. Це свідчить про формування здатності до продуктивної рефлексії як важливої складової педагогічної рефлексії.

Отже, розроблений рефлексивний тренінг забезпечив позитивну динаміку за всіма компонентами педагогічної рефлексії: він підвищив мотивацію до саморозвитку, сприяв засвоєнню комплексу рефлексивних знань, умінь і навичок, створив умови для зростання результативності у професійно-орієнтованих іншомовних завданнях. Слід наголосити, що іншомовна підготовка у поєднанні з рефлексивними технологіями може виступати дієвим інструментом для формування педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю.

Зафіксувати результати рефлексивної діяльності студентам ЕГ можна було по-різному. Це могло бути й усне обговорення, і письмове анкетування, і графічне зображення. Рефлексивні записи були цінним матеріалом для коригування й аналізу здобувачами вищої освіти своєї діяльності. На їх основі майбутні психологи і соціальні працівники ЕГ створювали «рефлексивний портфель», який умовно включав такі розділи: 1) Мотиви, цілі; 2) Інформаційний конструктор; 3) Саморозвиток, самореалізація.

Інформація, що представлена в Портфолію, не мала однозначного характеру, вона періодично піддавалася переоцінці, легко переконструйовувалась. Таким чином, поряд з діалоговими, дискусійними методами продуктивним вважаємо і метод Портфолію. Систематизована і структурована за розділами в Портфолію інформація, отримує нову форму самозвіту, опорної схеми, висновку, наукової статті тощо.

З метою формування педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю у них запускалися механізми рефлексії та ідентифікації, цілепокладання й переживання у спеціально організованому рефлексивному середовищі, зміст якого полягав у наступному: 1) ознайомлення зі змістом понять «рефлексія», «педагогічна рефлексія», «професійна рефлексія», «рефлексивна компетентність»; 2) формування рефлексивних умінь: самозвіту самооцінки, самоаналізу, самокритики, самосхвалення, корекції, прогнозування та моделювання можливих способів професійної діяльності; 3) визначення професійних цілей і стратегій розвитку

«Я-професіонал»; 4) рефлексія всіх етапів професійної діяльності: цілепокладання, вибору засобів досягнення мети, аналізу та оцінки досягнутих результатів.

Зі студентами ЕГ програвалися різні кейс-ситуації, давалися творчі завдання, наприклад, синквейни (Додаток Р), які сприяли розвитку суб'єктивних властивостей і якостей: рефлексивного мислення, імпровізації в діях і емпатії у спілкуванні. Після практичного заняття з англійської студентам ЕГ необхідно було скласти синквейн англійською мовою на тему, що пов'язана з їхньою професією (наприклад, *reflection, empathy, communication, social support*). Інколи використовували синквейни як інструмент підсумкової рефлексії: майбутні психологи і соціальні працівники формулювали власні асоціації щодо ключових понять теми. Особливою популярністю серед здобувачів вищої освіти користувалися завдання на порівняння варіантів українською та англійською, коли відбувалася подвійна рефлексія (змістова і мовна).

За підсумками навчання організовували організаційно-діяльнісну гру «Рефлексія» (Додаток С), у ході якої розглядалися сформовані рефлексивні вміння майбутніх фахівців соціономічного профілю, педагогічна рефлексія у її структурних компонентах: мотиваційному, змістово-діяльнісному й результативному.

У результаті навчання за програмою «Рефлексивний практикум» майбутні фахівці соціономічного профілю повинні були:

- 1) мати уявлення про сутність рефлексії, її місце і роль у розвитку особистості майбутнього соціального працівника / психолога;
- 2) вміти рефлексувати у процесі здійснення соціально-психологічної діяльності (консультацій, проведення терапії, реабілітації тощо);
- 3) вміти вирішувати професійні завдання, використовуючи педагогічну рефлексію, рефлексивні здібності та способи дій;
- 4) сформувати ціннісне відношення до майбутньої професійної діяльності.

Отже, можна стверджувати, що рефлексивний практикум є базовою організаційною формою навчання майбутніх фахівців соціономічного профілю, сутність якого полягає в організації осмислення значення, функцій і рівнів педагогічної рефлексії шляхом виявлення і розвитку здібностей до самоаналізу, самооцінки поглядів, думок, позицій і переконань, формування ціннісного відношення і ціннісних орієнтацій до вивчення іноземної мови, самоактуалізації та самореалізації у процесі іншомовної підготовки.

Аналізуючи результати рефлексивного практикуму, простежили динаміку якісних змін в ЕГ і зробили висновок про те, що у них відбулися позитивні зміни у ціннісно-мотиваційній сфері – переважання широких соціальних мотивів, переоцінка цінностей, підвищення професійного інтересу, зросли мотиви успіху, потреба в самовираженні та самоактуалізації у професійній діяльності. У майбутніх психологів і соціальних працівників ЕГ спостерігався процес взаємообміну думками, судженнями, знаннями та досвідом. Загалом збільшилась кількість студентів в експериментальних групах, які мають високий рівень педагогічної рефлексії. У контрольних групах таких змін не відбулося.

5.3. Аналіз результатів експериментального дослідження

У рамках дослідження важливим завданням експериментальної роботи було статистично підтвердити рівноцінність розподілу майбутніх фахівців соціономічного профілю у контрольній та експериментальній групах до початку впровадження розробленої системи й організаційно-педагогічних умов формування педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічних професій у процесі іншомовної підготовки. З огляду на обсяг вибірки середнього розміру доцільним вважалося використання критерію Колмогорова–Смірнова, що рекомендований у випадках перевірки подібності розподілів (Математична статистика, 2015).

Розрахунки значення $d_{\max}$ для усіх компонентів сформованості педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки на початку формувального етапу експерименту представлено в табл. 5.22–5.25.

Таблиця 5.22

Розрахунок значення $d_{\max}$ для мотиваційного компоненту сформованості педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю на початку формувального етапу експерименту

Рівні сформованості педагогічної рефлексії	Емпірична частота КГ	Емпірична частота ЕГ	Емпірична частість КГ	Емпірична частість ЕГ	Накопичена частість КГ	Накопичена частість ЕГ	Різниця накоп. част. за модулем (d_j)
Низький	99	95	0,69	0,69	0,69	0,69	–
Середній	33	31	0,23	0,23	0,92	0,91	0,01
Високий	11	12	0,08	0,08	1	1	–
Сума	$n_1 = 143$	$n_2 = 138$	1	1	–	–	–

Отже, $d_{\max} = 0,01$. У розрахунках емпіричного значення критерію λ використано формулу:

$$\lambda_{\text{емп}} = d_{\max} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

де n_1 та n_2 – кількість майбутніх фахівців у КГ та ЕГ відповідно.

$$\lambda_{\text{кр}} = 1,36 \quad (p \leq 0,05).$$

У нашому випадку

$$\lambda_{\text{емп}} = 0,01 \cdot \sqrt{\frac{143_1 \cdot 138_2}{143_1 + 138_2}},$$

а $\lambda_{\text{кр}} = 1,36$ ($p \leq 0,05$). На основі правил прийняття рішення для критерію Колмогорова-Смірнова визначаємо, що відмінності у розподілах майбутніх фахівців соціономічного профілю КГ та ЕГ відповідно за рівнями сформованості педагогічної рефлексії за мотиваційним критерієм не є

статистично достовірними, оскільки $\lambda_{емп} \leq \lambda_{кр}$ ($0,08 \leq 1,36$) на рівні значущості $p \leq 0,05$.

Таблиця 5.23

Розрахунок значення d_{max} для змістовно-діяльнісного компоненту сформованості педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю на початку формувального етапу експерименту

Рівні сформованості педагогічної рефлексії	Емпірична частота КГ	Емпірична частота ЕГ	Емпірична частість КГ	Емпірична частість ЕГ	Накопичена частість КГ	Накопичена частість КГ	Різниця накоп. част. за модулем (d_j)
Низький	99	96	0,69	0,70	0,69	0,70	0,01
Середній	34	30	0,24	0,22	0,93	0,91	0,02
Високий	10	12	0,07	0,08	1	1	–
Сума	$n_1 = 143$	$n_2 = 138$	1	1	–	–	–

Отже, $d_{max} = 0,02$. У розрахунках емпіричного значення критерію λ використано формулу:

$$\lambda_{емп} = d_{max} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

де n_1 та n_2 – кількість майбутніх фахівців у КГ та ЕГ відповідно.

$\lambda_{кр} = 1,36$ ($p \leq 0,05$).

У нашому випадку

$$\lambda_{емп} = 0,02 \cdot \sqrt{\frac{143_1 \cdot 138_2}{143_1 + 138_2}},$$

а $\lambda_{кр} = 1,36$ ($p \leq 0,05$). На основі правил прийняття рішення для критерію Колмогорова-Смірнова визначаємо, що відмінності у розподілах майбутніх фахівців соціономічного профілю КГ та ЕГ відповідно за рівнями сформованості педагогічної рефлексії за змістовно-діяльнісним компонентом не є статистично достовірними, оскільки $\lambda_{емп} \leq \lambda_{кр}$ ($0,17 \leq 1,36$) на рівні значущості $p \leq 0,05$.

Таблиця 5.24

Розрахунок значення $d_{\max}$ для результативного компонента сформованості педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю на початку формувального етапу експерименту

Рівні сформованості педагогічної рефлексії	Емпірична частота КГ	Емпірична частота ЕГ	Емпірична частість КГ	Емпірична частість ЕГ	Накопичена частість КГ	Накопичена частість КГ	Різниця накоп. част. за модулем (d_i)
Низький	85	79	0,59	0,57	0,59	0,57	0,02
Середній	38	36	0,27	0,26	0,86	0,83	0,03
Високий	20	23	0,14	0,17	1	1	–
Сума	$n_1 = 143$	$n_2 = 138$	1	1	–	–	–

Отже, $d_{\max} = 0,03$. У розрахунках емпіричного значення критерію λ використано формулу:

$$\lambda_{\text{емп}} = d_{\max} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

де n_1 та n_2 – кількість майбутніх фахівців у КГ та ЕГ відповідно.

$$\lambda_{\text{кр}} = 1,36 \quad (p \leq 0,05).$$

У нашому випадку

$$\lambda_{\text{емп}} = 0,03 \cdot \sqrt{\frac{143_1 \cdot 138_2}{143_1 + 138_2}},$$

а $\lambda_{\text{кр}} = 1,36 \quad (p \leq 0,05)$. На основі правил прийняття рішення для критерію Колмогорова-Смірнова визначаємо, що відмінності у розподілах майбутніх фахівців соціономічного профілю КГ та ЕГ відповідно за рівнями сформованості педагогічної рефлексії за *результативним компонентом* не є статистично достовірними, оскільки $\lambda_{\text{емп}} \leq \lambda_{\text{кр}} \quad (0,25 \leq 1,36)$ на рівні значущості $p \leq 0,05$.

Таблиця 5.25

Розрахунок значення $d_{\max}$ для усереднених значень компонентів сформованості педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю на початку формувального етапу експерименту

Рівні сформованості педагогічної рефлексії	Емпірична частота КГ	Емпірична частота ЕГ	Емпірична частість КГ	Емпірична частість ЕГ	Накопичена частість КГ	Накопичена частість ЕГ	Різниця накоп. част за модулем (d_j)
Низький	94	90	0,66	0,65	0,66	0,65	0,01
Середній	35	32	0,24	0,23	0,90	0,88	0,02
Високий	14	16	0,10	0,12	1	1	–
Сума	$n_1 = 143$	$n_2 = 138$	1	1	–	–	–

Отже, $d_{\max} = 0,02$. У розрахунках емпіричного значення критерію λ використано формулу:

$$\lambda_{\text{емп}} = d_{\max} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

де n_1 та n_2 – кількість майбутніх фахівців у КГ та ЕГ відповідно.

$$\lambda_{\text{кр}} = 1,36 \quad (p \leq 0,05).$$

У нашому випадку

$$\lambda_{\text{емп}} = 0,02 \cdot \sqrt{\frac{143_1 \cdot 138_2}{143_1 + 138_2}},$$

а $\lambda_{\text{кр}} = 1,36$ ($p \leq 0,05$). На основі правил прийняття рішення для критерію Колмогорова-Смірнова визначаємо, що відмінності у розподілах майбутніх фахівців соціономічного профілю КГ та ЕГ відповідно за рівнями сформованості педагогічної рефлексії за усередненими значеннями компонентів не є статистично достовірними, оскільки $\lambda_{\text{емп}} \leq \lambda_{\text{кр}}$ ($0,17 \leq 1,36$) на рівні значущості $p \leq 0,05$.

Представимо розрахунки за всіма компонентами сформованості педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічних професій у процесі іншомовної підготовки наприкінці формувального етапу педагогічного експерименту (табл. 5.26).

Таблиця 5.26

Розподіл здобувачів вищої освіти КГ і ЕГ за рівнями сформованості педагогічної рефлексії у процесі іншомовної підготовки (наприкінці формувального етапу експерименту)

Групи	Компоненти	Рівні готовності					
		Високий		Середній		Низький	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
КГ (143)	Мотиваційний	15	10,49	45	31,47	83	58,04
	Змістово-діяльнісний	13	9,09	48	33,57	82	57,34
	Результативний	23	16,09	40	27,97	80	55,94
	Усереднені значення	17	11,89	44	30,77	82	57,34
ЕГ (138)	Мотиваційний	82	59,42	50	35,23	6	4,35
	Змістово-діяльнісний	80	57,97	49	35,51	9	6,52
	Результативний	83	60,15	48	34,78	7	5,07
	Усереднені значення	82	59,42	49	35,51	7	5,07

Розрахунки значення $d_{\max}$ для усіх компонентів сформованості педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки в кінці формувального етапу експерименту представлено в табл. 5.27–5.30.

Таблиця 5.27

Розрахунок значення $d_{\max}$ для мотиваційного компоненту сформованості педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю наприкінці формувального етапу експерименту

Рівні сформованості педагогічної рефлексії	Емпірична частота КГ	Емпірична частота ЕГ	Емпірична частість КГ	Емпірична частість ЕГ	Накопичена частість КГ	Накопичена частість КГ	Різниця накоп. част. за модулем (d_j)
Низький	83	6	0,58	0,04	0,58	0,04	0,54
Середній	45	50	0,31	0,29	0,90	0,33	0,57
Високий	15	82	0,11	0,59	1	1	–
Сума	$n_1 = 143$	$n_2 = 138$	1	1	–	–	–

Отже, $d_{\max} = 0,57$. У розрахунках емпіричного значення критерію λ використано формулу:

$$\lambda_{\text{емп}} = d_{\max} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

де n_1 та n_2 – кількість майбутніх фахівців у КГ та ЕГ відповідно.

$$\lambda_{\text{кр}} = 1,36 \ (p \leq 0,05).$$

У нашому випадку

$$\lambda_{\text{емп}} = 0,57 \cdot \sqrt{\frac{143_1 \cdot 138_2}{143_1 + 138_2}},$$

а $\lambda_{\text{кр}} = 1,36 \ (p \leq 0,05)$. На основі правил прийняття рішення для критерію Колмогорова-Смірнова визначаємо, що відмінності у розподілах майбутніх фахівців соціономічного профілю КГ та ЕГ відповідно за рівнями сформованості педагогічної рефлексії за мотиваційним компонентом є статистично достовірними, оскільки $\lambda_{\text{емп}} \geq \lambda_{\text{кр}}$ ($0,57 \geq 1,36$) на рівні значущості $p \leq 0,05$.

Таблиця 5.28

Розрахунок значення $d_{\max}$ для змістовно-діяльнісного компоненту сформованості педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю наприкінці формувального етапу експерименту

Рівні сформованості педагогічної рефлексії	Емпірична частота КГ	Емпірична частота ЕГ	Емпірична частість КГ	Емпірична частість ЕГ	Накопичена частість КГ	Накопичена частість ЕГ	Різниця накоп. част. за модулем (d_j)
Низький	82	9	0,57	0,06	0,57	0,06	0,51
Середній	48	49	0,34	0,36	0,91	0,42	0,49
Високий	13	80	0,09	0,58	1	1	–
Сума	$n_1 = 143$	$n_2 = 138$	1	1	–	–	–

Отже, $d_{\max} = 0,51$. У розрахунках емпіричного значення критерію λ використано формулу:

$$\lambda_{\text{емп}} = d_{\text{max}} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

де n_1 та n_2 – кількість майбутніх фахівців у КГ та ЕГ відповідно.

$$\lambda_{\text{кр}} = 1,36 \quad (p \leq 0,05).$$

У нашому випадку

$$\lambda_{\text{емп}} = 0,51 \cdot \sqrt{\frac{143_1 \cdot 138_2}{143_1 + 138_2}},$$

а $\lambda_{\text{кр}} = 1,36 \quad (p \leq 0,05)$. На основі правил прийняття рішення для критерію Колмогорова-Смірнова визначаємо, що відмінності у розподілах майбутніх фахівців соціономічного профілю КГ та ЕГ відповідно за рівнями сформованості педагогічної рефлексії за змістовно-діяльнісним компонентом є статистично достовірними, оскільки $\lambda_{\text{емп}} \geq \lambda_{\text{кр}}$ ($0,51 \geq 1,36$) на рівні значущості $p \leq 0,05$.

Таблиця 5.29

Розрахунок значення d_{max} для результативного компоненту сформованості педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю наприкінці формувального етапу експерименту

Рівні сформованості педагогічної рефлексії	Емпірична частота КГ	Емпірична частота ЕГ	Емпірична частість КГ	Емпірична частість ЕГ	Накопичена частість КГ	Накопичена частість ЕГ	Різниця накоп. част. за модулем (d_i)
Низький	80	7	0,56	0,05	0,56	0,05	0,51
Середній	40	48	0,28	0,35	0,84	0,40	0,44
Високий	23	83	0,16	0,60	1	1	–
Сума	$n_1 = 143$	$n_2 = 138$	1	1	–	–	–

Отже, $d_{\text{max}} = 0,51$. У розрахунках емпіричного значення критерію λ використано формулу:

$$\lambda_{\text{емп}} = d_{\text{max}} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

де n_1 та n_2 – кількість майбутніх фахівців у КГ та ЕГ відповідно.

$$\lambda_{кр}=1,36 \ (p \leq 0,05).$$

У нашому випадку

$$\lambda_{емп} = 0,51 \cdot \sqrt{\frac{143_1 \cdot 138_2}{143_1 + 138_2}},$$

а $\lambda_{кр}=1,36 \ (p \leq 0,05)$. На основі правил прийняття рішення для критерію Колмогорова-Смірнова визначаємо, що відмінності у розподілах майбутніх фахівців соціономічного профілю КГ та ЕГ відповідно за рівнями сформованості педагогічної рефлексії за *результативним компонентом* є статистично достовірними, оскільки $\lambda_{емп} \geq \lambda_{кр}$ ($4,27 \geq 1,36$) на рівні значущості $p \leq 0,05$.

Таблиця 5.30

Розрахунок значення $d_{\max}$ для усереднених значень компонентів сформованості педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю наприкінці формувального етапу експерименту

Рівні сформованості педагогічної рефлексії	Емпірична частота КГ	Емпірична частота ЕГ	Емпірична частість КГ	Емпірична частість ЕГ	Накопичена частість КГ	Накопичена частість ЕГ	Різниця накоп. част. за модулем (d_j)
Низький	82	7	0,57	0,05	0,57	0,05	0,52
Середній	44	49	0,31	0,33	0,88	0,38	0,50
Високий	17	82	0,12	0,59	1	1	–
Сума	$n_1 = 143$	$n_2 = 138$	1	1	–	–	–

Отже, $d_{\max} = 0,52$. У розрахунках емпіричного значення критерію λ використано формулу:

$$\lambda_{емп} = d_{\max} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

де n_1 та n_2 – кількість майбутніх фахівців у КГ та ЕГ відповідно.

$$\lambda_{кр}=1,36 \ (p \leq 0,05).$$

У нашому випадку

$$\lambda_{\text{емп}} = 0,52 \cdot \sqrt{\frac{143_1 \cdot 138_2}{143_1 + 138_2}},$$

а $\lambda_{\text{кр}} = 1,36$ ($p \leq 0,05$). На основі правил прийняття рішення для критерію Колмогорова-Смірнова визначаємо, що відмінності у розподілах майбутніх фахівців соціономічного профілю КГ та ЕГ відповідно за рівнями сформованості педагогічної рефлексії за *усередненими значеннями компонентів* є статистично достовірними, оскільки $\lambda_{\text{емп}} \geq \lambda_{\text{кр}}$ ($4,36 \geq 1,36$) на рівні значущості $p \leq 0,05$.

Представимо розрахунки за всіма компонентами сформованості педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічних професій у процесі іншомовної підготовки за результатами відтермінованого контролю (табл. 5.31).

Таблиця 5.31

Розподіл здобувачів вищої освіти КГ і ЕГ за рівнями сформованості педагогічної рефлексії у процесі іншомовної підготовки (за результатами відтермінованого контролю)

Групи	Компоненти	Рівні готовності					
		Високий		Середній		Низький	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
КГ (143)	Мотиваційний	16	11,19	45	31,47	82	57,34
	Змістово-діяльнісний	15	10,49	48	33,57	80	55,94
	Результативний	23	16,08	38	26,58	82	57,34
	Усереднені значення	18	12,59	43	30,07	82	57,34
ЕГ (138)	Мотиваційний	79	57,24	49	35,51	10	7,25
	Змістово-діяльнісний	78	56,52	49	35,51	11	7,97
	Результативний	79	57,24	48	34,79	11	7,97
	Усереднені значення	78	56,52	49	35,51	11	7,97

Розрахунки значення $d_{\max}$ для усіх компонентів сформованості педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки за результатами відтермінованого контролю представлено в табл. 5.32–5.35.

Таблиця 5.32

Розрахунок значення $d_{\max}$ для мотиваційного компоненту сформованості педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю за результатами відтермінованого контролю

Рівні сформованості педагогічної рефлексії	Емпірична частота КГ	Емпірична частота ЕГ	Емпірична частість КГ	Емпірична частість ЕГ	Накопичена частість КГ	Накопичена частість ЕГ	Різниця накоп. част. за модулем (d_i)
Низький	82	10	0,57	0,07	0,57	0,07	0,50
Середній	45	49	0,32	0,36	0,89	0,43	0,46
Високий	16	79	0,11	0,57	1	1	–
Сума	$n_1 = 143$	$n_2 = 138$	1	1	–	–	–

Отже, $d_{\max} = 0,50$. У розрахунках емпіричного значення критерію λ використано формулу:

$$\lambda_{\text{емп}} = d_{\max} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

де n_1 та n_2 – кількість майбутніх фахівців у КГ та ЕГ відповідно.

$$\lambda_{\text{кр}} = 1,36 \quad (p \leq 0,05).$$

У нашому випадку

$$\lambda_{\text{емп}} = 0,50 \cdot \sqrt{\frac{143_1 \cdot 138_2}{143_1 + 138_2}},$$

а $\lambda_{\text{кр}} = 1,36 \quad (p \leq 0,05)$. На основі правил прийняття рішення для критерію Колмогорова-Смірнова визначаємо, що відмінності у розподілах майбутніх фахівців соціономічного профілю КГ та ЕГ відповідно за рівнями сформованості педагогічної рефлексії за мотиваційним компонентом за

результатами відтермінованого контролю є статистично достовірними, оскільки $\lambda_{eml} \geq \lambda_{kp}$ ($4,19 \geq 1,36$) на рівні значущості $p \leq 0,05$.

Таблиця 5.33

Розрахунок значення d_{max} для змістовно-діяльнісного компоненту сформованості педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю за результатами відтермінованого контролю

Рівні сформованості педагогічної рефлексії	Емпірична частота КГ	Емпірична частота ЕГ	Емпірична частість КГ	Емпірична частість ЕГ	Накопичена частість КГ	Накопичена частість КГ	Різниця накоп. част. за модулем (d_j)
Низький	80	11	0,56	0,08	0,56	0,08	0,48
Середній	48	49	0,34	0,36	0,90	0,44	0,46
Високий	15	78	0,10	0,56	1	1	–
Сума	$n_1 = 143$	$n_2 = 138$	1	1	–	–	–

Отже, $d_{max} = 0,48$. У розрахунках емпіричного значення критерію λ використано формулу:

$$\lambda_{eml} = d_{max} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

де n_1 та n_2 – кількість майбутніх фахівців у КГ та ЕГ відповідно.

$\lambda_{kp} = 1,36$ ($p \leq 0,05$).

У нашому випадку

$$\lambda_{eml} = 0,48 \cdot \sqrt{\frac{143_1 \cdot 138_2}{143_1 + 138_2}},$$

а $\lambda_{kp} = 1,36$ ($p \leq 0,05$). На основі правил прийняття рішення для критерію Колмогорова-Смірнова визначаємо, що відмінності у розподілах майбутніх фахівців соціономічного профілю КГ та ЕГ відповідно за рівнями сформованості педагогічної рефлексії за *змістовно-діяльнісним компонентом* за результатами відтермінованого контролю є статистично достовірними, оскільки $\lambda_{eml} \geq \lambda_{kp}$ ($4,02 \geq 1,36$) на рівні значущості $p \leq 0,05$.

Таблиця 5.34

Розрахунок значення $d_{\max}$ для результативного компонента сформованості педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю за результатами відтермінованого контролю

Рівні сформованості педагогічної рефлексії	Емпірична частота КГ	Емпірична частота ЕГ	Емпірична частість КГ	Емпірична частість ЕГ	Накопичена частість КГ	Накопичена частість ЕГ	Різниця накоп. част. за модулем (d_i)
Низький	82	11	0,57	0,08	0,57	0,08	0,45
Середній	38	48	0,27	0,35	0,84	0,44	0,40
Високий	23	79	0,16	0,57	1	1	–
Сума	$n_1 = 143$	$n_2 = 138$	1	1	–	–	–

Отже, $d_{\max} = 0,45$. У розрахунках емпіричного значення критерію λ використано формулу:

$$\lambda_{\text{емп}} = d_{\max} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

де n_1 та n_2 – кількість майбутніх фахівців у КГ та ЕГ відповідно.

$$\lambda_{\text{кр}} = 1,36 \quad (p \leq 0,05).$$

У нашому випадку

$$\lambda_{\text{емп}} = 0,45 \cdot \sqrt{\frac{143_1 \cdot 138_2}{143_1 + 138_2}},$$

а $\lambda_{\text{кр}} = 1,36 \quad (p \leq 0,05)$. На основі правил прийняття рішення для критерію Колмогорова-Смірнова визначаємо, що відмінності у розподілах майбутніх фахівців соціономічного профілю КГ та ЕГ відповідно за рівнями сформованості педагогічної рефлексії за *результативним компонентом* за результатами відтермінованого контролю є статистично достовірними, оскільки $\lambda_{\text{емп}} \geq \lambda_{\text{кр}} \quad (3,77 \geq 1,36)$ на рівні значущості $p \leq 0,05$.

Таблиця 5.35

Розрахунок значення $d_{\max}$ для усереднених значень компонентів сформованості педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю за результатами відтермінованого контролю

Рівні сформованості педагогічної рефлексії	Емпірична частота КГ	Емпірична частота ЕГ	Емпірична частість КГ	Емпірична частість ЕГ	Накопичена частість КГ	Накопичена частість ЕГ	Різниця накоп. част. за модулем (d_j)
Низький	82	11	0,57	0,08	0,57	0,08	0,45
Середній	43	49	0,30	0,36	0,87	0,44	0,43
Високий	18	78	0,13	0,56	1	1	–
Сума	$n_1 = 143$	$n_2 = 138$	1	1	–	–	–

Отже, $d_{\max} = 0,45$. У розрахунках емпіричного значення критерію λ використано формулу:

$$\lambda_{\text{емп}} = d_{\max} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

де n_1 та n_2 – кількість майбутніх фахівців у КГ та ЕГ відповідно.

$\lambda_{\text{кр}} = 1,36$ ($p \leq 0,05$).

У нашому випадку

$$\lambda_{\text{емп}} = 0,45 \cdot \sqrt{\frac{143_1 \cdot 138_2}{143_1 + 138_2}},$$

а $\lambda_{\text{кр}} = 1,36$ ($p \leq 0,05$). На основі правил прийняття рішення для критерію Колмогорова-Смірнова визначаємо, що відмінності у розподілах майбутніх фахівців соціономічного профілю КГ та ЕГ відповідно за рівнями сформованості педагогічної рефлексії за усередненими значеннями компонентів за результатами відтермінованого контролю є статистично достовірними, оскільки $\lambda_{\text{емп}} \geq \lambda_{\text{кр}}$ ($3,77 \geq 1,36$) на рівні значущості $p \leq 0,05$.

Динаміку змін в ЕГ і КГ представлено в табл. 5.36 і на рис. 5.8–5.9.

Таблиця 5.36

Розподіл здобувачів вищої освіти КГ і ЕГ за рівнями сформованості педагогічної рефлексії у процесі іншомовної підготовки (констатувальний і контрольний зрізи експерименту)

Групи	Етапи	Рівні готовності					
		Високий		Середній		Низький	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
КГ (143)	Конст.	14	12,7	35	24,5	94	65,7
	Контр.	17	11,9	44	30,8	82	57,3
ЕГ (138)	Конст.	16	11,2	32	22,4	90	65,2
	Контр.	82	59,4	49	35,5	7	5,1

Отримані дані свідчать про суттєву різницю у динаміці сформованості педагогічної рефлексії у контрольній та експериментальній групах. У контрольній групі після завершення освітнього процесу спостерігаються лише незначні зрушення: частка студентів із середнім рівнем сформованості педагогічної рефлексії збільшилася з 24,5 % до 30,8 %. При цьому понад половина здобувачів освіти залишилася на низькому рівні (57,3%), що вказує на недостатній вплив традиційної іншомовної підготовки на формування і розвиток педагогічної рефлексії і відповідно рефлексивних умінь майбутніх фахівців соціономічного профілю.

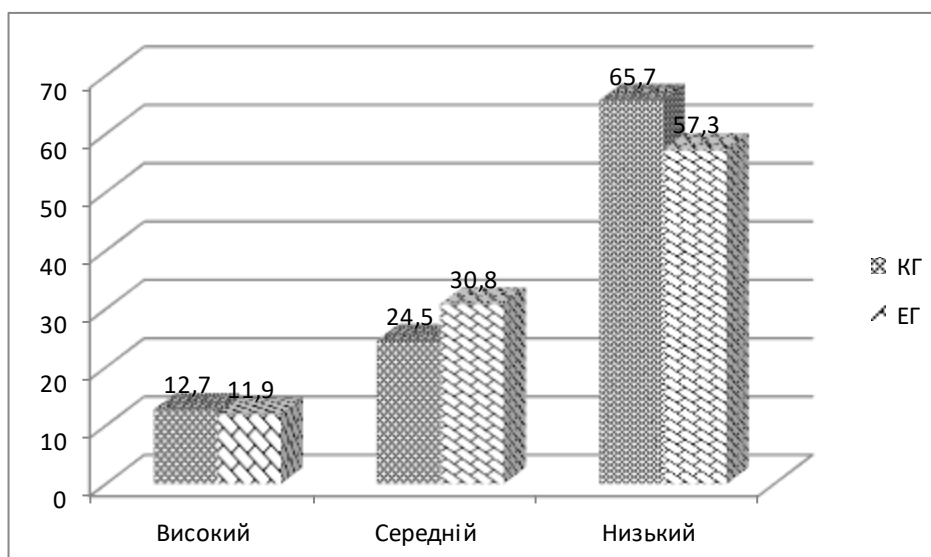


Рис. 5.8. Динаміка рівнів сформованості педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю КГ (констатувальний і контрольний етапи експерименту)

Натомість в експериментальній групі динаміка є виразною та статистично значущою. Якщо на констатувальному етапі більшість майбутніх соціальних працівників і психологів також перебували на низькому рівні (65,2 %), то після реалізації розробленої системи й організаційно-педагогічних умов формування педагогічної рефлексії у процесі іншомовної підготовки результати суттєво покращилися: частка здобувачів вищої освіти із високим рівнем зростає майже у п'ять разів (із 11,2 % до 59,4 %), а з низьким рівнем – зменшилася до 5,1 %. Середній рівень зріс майже удвічі (22,4 % → 35,5 %).

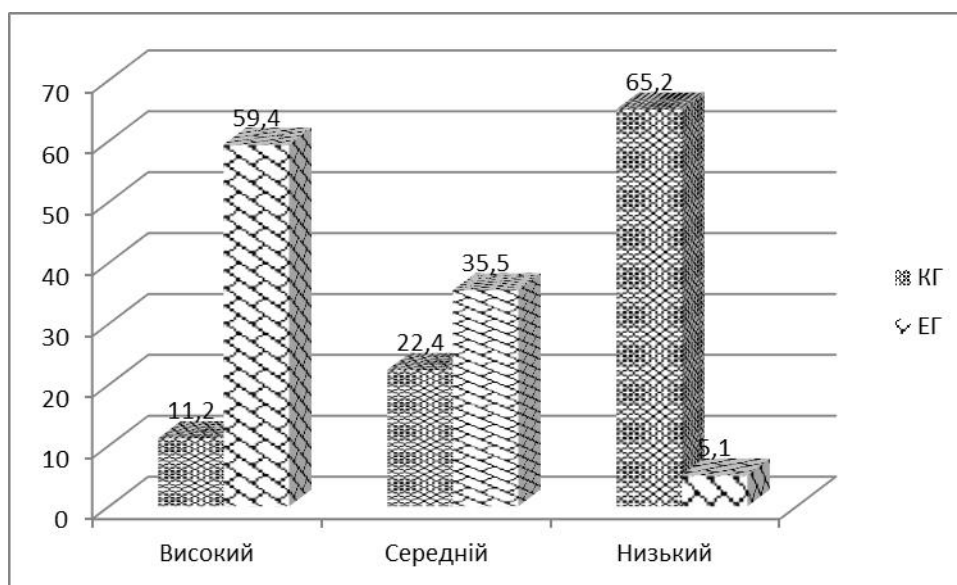


Рис. 5.9. Динаміка рівнів сформованості педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю ЕГ (констатувальний і контрольний етапи експерименту)

Таким чином, у контрольній групі переважає тенденція до збереження існуючого стану, тоді як в експериментальній групі спостерігається якісний стрибок у розвитку педагогічної рефлексії, що підтверджує ефективність авторської системи. Отримані результати свідчать не лише про підвищення рівня знань, умінь і навичок студентів, а й про їхню здатність до самопізнання, рефлексивного аналізу й інтеграції іншомовного досвіду у майбутню професійну діяльність.

Висновки до розділу 5

Розроблена система формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки вимагала експериментальної перевірки її ефективності. З цією метою нами було проведено експеримент. Базою експериментальної роботи виступили Хмельницький національний університет; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка; Волинський національний університет імені Лесі Українки; Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. До експериментальної групи увійшло 138 студентів першого курсу, до контрольної – 143.

Результати констатувального етапу експерименту засвідчили, що обидві групи мають переважно низький рівень педагогічної рефлексії (КГ – 65,7%, ЕГ – 65,2%). Перший діагностичний зріз встановив, що високий рівень присутній у невеликої частини студентів (КГ – 12,7%, ЕГ – 11,2%), середній рівень – (КГ – 24,5%, ЕГ – 22,4%). Встановлено, що на констатувальному етапі експерименту немає суттєвої різниці між КГ та ЕГ щодо сформованості педагогічної рефлексії. Переважна більшість студентів обох груп має низький рівень означеного феномену, що підтверджує необхідність проведення формувального етапу експерименту для впровадження обґрунтованих організаційно-педагогічних умов і системи формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки.

Експериментальна робота щодо формування педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю в ЕГ проводилася під час вивчення освітньої компоненти «Інозмена мова (англійська)», апробації різних видів тренінгу англійською мовою (рефлексивного; саморегуляції; кінотренінгу; тренінгу формування й розвитку комунікативних умінь і навичок), «Рефлексивного практикуму» у процесі вивчення курсів «Конфліктологія», «Тренінгові технології» або «Соціально-психологічний

тренінг», що дало змогу забезпечити реалізацію системного підходу до формування педагогічної рефлексії.

Отримані результати контрольного етапу експерименту засвідчили, що рівень сформованості педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю в ЕГ є вищим, ніж у КГ, що дало підставу стверджувати про ефективність розробленої системи й організаційно-педагогічних умов формування педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціальної сфери у процесі іншомовної підготовки. За допомогою методів математичної статистики доведено вірогідність і достовірність отриманих результатів на основі порівняння критерію Колмогорова-Смірнова. Порівняльний аналіз у розподілах здобувачів вищої освіти соціономічного профілю КГ та ЕГ за рівнями сформованості педагогічної рефлексії за усередненими значеннями компонентів є статистично достовірними. Таким чином, експериментальне дослідження підтвердило доцільність впровадження у процес іншомовної підготовки обґрунтованих організаційно-педагогічних умов і системи формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю.

Зміст розділу відображений в таких публікаціях автора [168; 170; 171; 450; 451; 454; 474].

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення і нове вирішення наукової проблеми формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки, що виявляється в обґрунтуванні теоретичних і методичних засад цього процесу, визначенні організаційно-педагогічних умов, розробці моделі системи формування педагогічної рефлексії та її експериментальній перевірці.

1. Аналіз сучасних уявлень про феномен «рефлексія» у дослідженнях свідомості, самосвідомості, мислення, особистості та спілкування дав змогу розкрити її сутність. Рефлексія відіграє важливу роль у реалізації людського способу життя – бути в активному, перетворювальному ставленні до себе і до умов своєї життєдіяльності. Рефлексія призводить до зміни і розвитку структур особистості і свідомості; сприяє переходу від безпосередніх форм поведінки до опосередкованих форм організації поведінки й управління нею. Будучи функцією людської свідомості, рефлексія проявляється в діяльності як специфічні здібності та вміння, але одночасно виступає характеристикою рівня особистісного функціонування суб'єкта, його культури, моральності, творчості. З'ясовано, що рефлексія є поліфункціональним феноменом, активізація якого сприяє підвищенню рівня саморозуміння, здатності до конструктивного аналізу власних дій і прийняття усвідомлених рішень у професійній діяльності.

Аналіз досліджень із проблеми педагогічної рефлексії засвідчив, що, незважаючи на множинність підходів до розуміння феномену «рефлексія» у галузі філософії, психології, педагогіки, «педагогічну рефлексію» визначають як багатостороннє явище, що одночасно виступає як здатність фахівця соціономічного профілю до виходу в позицію стороннього спостерігача щодо професійної діяльності, а також як необхідну умову, механізм і засіб його саморозвитку. Педагогічну рефлексію потрактовано як особистісну здатність, яка визначається як успішність роботи фахівця соціономічного профілю та сприяє розвитку професіоналізму, що проявляється у здатності суб'єкта до

постійного особистісного й професійного самовдосконалення, творчого зростання на основі психологічних механізмів самоаналізу та саморегуляції. З'ясовано, що педагогічна рефлексія охоплює рефлексивні вміння, активність, позицію, культуру, управління, компетентність – систему взаємопов'язаних проявів здатності особистості до самоспостереження, аналізу та вдосконалення професійної діяльності.

Доведено, що педагогічна рефлексія є значущою не лише для педагогів, а й для фахівців соціономічного профілю – психологів і соціальних працівників, чия діяльність вирізняється консультативним, терапевтичним, виховним і гуманістичним характером. Рефлексивні процеси лежать в основі організації соціальним працівником або психологом взаємодії з клієнтом (рефлексивне управління). У структурі професійної діяльності фахівця соціономічного профілю педагогічна рефлексія набуває системоутворювального характеру, визначаючи рівень ефективності практичних стратегій, а також стає особистісною основою його професіоналізму. Саме тому педагогічна рефлексія є основою професійної ефективності, забезпечує глибину мислення, відкритість до діалогу, гнучкість у комунікації, толерантність, критичність і відповідальність за власні рішення.

У результаті дослідження структури педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю з'ясовано, що цей феномен є цілісним утворенням. Виокремлено три взаємопов'язані компоненти педагогічної рефлексії: мотиваційний, змістово-діяльнісний і результативний. Мотиваційний компонент відображає систему внутрішніх спонукань, установок і ціннісних орієнтацій, що зумовлюють прагнення здобувача вищої освіти соціономічного профілю до самопізнання й вдосконалення. Він є рушійною силою процесу рефлексії, оскільки забезпечує її особистісну значущість і стійкість. Змістово-діяльнісний компонент характеризує когнітивну та процесуальну складові рефлексивного процесу, що проявляються у здатності до осмислення, аналізу, планування й оцінювання

педагогічної взаємодії у процесі іншомовної підготовки та охоплює систему знань про сутність і механізми рефлексії, вміння застосовувати ці знання у практичних ситуаціях професійного спілкування та навчання. Результативний компонент інтегрує мотиваційний і когнітивний аспекти та виявляється у сформованості особистісної готовності до постійного самопостереження, самокорекції й саморозвитку. У ньому знаходить відображення емоційна зрілість, емпатійність, здатність до адекватної оцінки себе й інших у процесі соціальної взаємодії.

Відповідно до зазначених компонентів конкретизовано критерії та показники сформованості педагогічної рефлексії. Мотиваційно-смысловий критерій характеризує рівень усвідомлення значущості рефлексії для професійного становлення, наявність внутрішньої мотивації до самопізнання, прагнення до підвищення ефективності професійної діяльності засобами іншомовного навчання. Когнітивно-процесуальний критерій відображає повноту й системність рефлексивних знань, здатність майбутніх фахівців соціономічних професій до логічного, аналітичного та критичного осмислення навчальної й професійної інформації, вміння прогнозувати результати власної діяльності. Рефлексивно-емоційний критерій репрезентує емоційно-ціннісний рівень розвитку рефлексії, що передбачає здатність до емпатії, емоційної саморегуляції, адекватної самооцінки та вміння налагоджувати продуктивну комунікацію у професійному середовищі.

Сукупність визначених компонентів, критеріїв і показників слугували основою для виділення трьох рівнів сформованості педагогічної рефлексії – високого, середнього і низького. Високий рівень характеризується цілісністю мотиваційної, когнітивної та емоційної сфер, глибоким розумінням значення рефлексії для професійного самовдосконалення, здатністю до самостійного аналізу й самокорекції власних дій, сформованими навичками емоційної стабільності й толерантної комунікації. Середній рівень виявляється у частковій системності знань, вибіркового застосуванні рефлексивних умінь, ситуативному інтересі до саморозвитку та переважанні зовнішніх мотивів

навчання. Низький рівень характеризується фрагментарністю знань, відсутністю усвідомлення ролі рефлексії у професійній діяльності, слабо вираженою емпатією та недостатньою емоційною саморегуляцією.

2. Обґрунтовано систему і спроектовано модель формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки, яка розглядається як відкрите, динамічне, інтегративне утворення, що визначається чіткою логікою побудови освітнього процесу і містить чотири взаємопов'язані блоки: методологічно-цільовий, змістовий, операційно-процесуальний та оцінно-результативний. Методологічно-цільовий блок відображає мету формування педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю, а також методологічні підходи і принципи, що визначають її реалізацію. Змістовий блок акцентований на розкритті сутності педагогічної рефлексії та етапів її формування. Операційно-процесуальний блок передбачає реалізацію комплексу інноваційних форм, методів, технологій, прийомів навчання, спрямованих на формування рефлексивних умінь: групових та індивідуальних тренінгів, рефлексивних дискусій, ділових і рольових ігор, кейс-технологій, тандем-навчання, веб-квестів, методичної майстерні. Оцінно-результативний блок містить компоненти, критерії та рівні сформованості педагогічної рефлексії, що забезпечує об'єктивне відстеження динаміки її розвитку. Реалізація моделі передбачає створення рефлексивно-розвивального освітнього середовища, в якому рефлексія представлена не як епізодичний процес, а як постійний компонент іншомовної діяльності.

Означена система функціонує на принципах відкритості, динамічності та адаптивності, що дає їй змогу ефективно реагувати на зміни освітнього простору, запити студентів і вимоги сучасного суспільства. Її ефективність забезпечується єдністю теоретичного й практичного компонентів підготовки, послідовним переходом від усвідомлення власних дій до вміння їх коригувати, а також інтеграцією рефлексивних прийомів на всіх етапах навчання. Запропонована модель системи відображає цілісний характер

підготовки здобувачів вищої освіти соціономічного профілю, в якій оволодіння іноземною мовою виступає не лише інструментом комунікації, але й засобом розвитку професійного мислення, рефлексії та саморозуміння.

3. У процесі дослідження визначено та обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки. Їх зміст і структура зумовлені логікою реалізації системи формування педагогічної рефлексії, специфікою іншомовної підготовки та професійними особливостями майбутніх соціальних працівників і психологів. З'ясовано, що організаційно-педагогічні умови формування педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки – це цілеспрямовано використовувані викладачем об'єктивні можливості освітнього процесу, що сприяють формуванню, активізації та розвитку педагогічної рефлексії у процесі вивчення іноземної мови.

Першою визначено умову використання рефлексивно-освітнього потенціалу інтерактивних технологій у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю. Реалізація цієї умови забезпечує перехід від репродуктивних форм засвоєння знань до творчо-аналітичних, сприяє розвитку критичного мислення, професійної уяви та гнучкості у спілкуванні. Практичне втілення відбувається через інтерактивні дискусії, тренінгові заняття, рольові ігри, аналіз кейсів, створення креативних проєктів іншомовного спрямування, які моделюють реальні ситуації соціальної взаємодії.

Другою умовою визначено організацію діалогічної взаємодії учасників освітнього процесу в полісуб'єктному контексті, що передбачає рівноправне партнерство викладача і студента як співтворців освітнього процесу. Діалогічна форма навчальної комунікації виступає засобом розвитку педагогічної рефлексії, оскільки передбачає прийняття альтернативних точок зору, пошук консенсусу у спілкуванні. У цьому контексті ефективними виявилися практики створення студентами коротких відеосюжетів,

презентацій, мініфільмів, у яких вони моделювали професійні ситуації іншомовного спілкування.

Третьою умовою окреслено створення рефлексивно-розвивального освітнього середовища, в якому майбутні фахівці соціономічного профілю є активними суб'єктами власного професійного становлення. Таке середовище поєднує елементи суб'єктно-діяльнісного, особистісно-діяльнісного й рефлексивно-діяльнісного підходів, спрямованих на формування у студентів здатності до глибокого самоаналізу, критичного мислення та усвідомлення власної професійної позиції. Основою функціонування рефлексивного середовища є принципи діалогізації, проблематизації навчального матеріалу, особистісної залученості до навчального процесу та саморозвитку. Означене середовище передбачає інтеграцію навчального контенту, іншомовної комунікації та особистісного досвіду студентів, що забезпечує поступове перетворення зовнішніх педагогічних впливів у внутрішні механізми саморегуляції й самовдосконалення.

4. Розроблено навчально-методичне забезпечення системи формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки, що охоплює комплекс інноваційних форм, методів, технологій і прийомів навчання, спрямованих на розвиток рефлексивної свідомості, критичного мислення та здатності до професійного саморозвитку. Ключовим елементом навчально-методичного забезпечення визначено рефлексивний практикум – спеціально організовану форму навчальної діяльності, яка моделює умови майбутньої професійної взаємодії психолога чи соціального працівника. Його зміст спрямований на осмислення студентами власних дій, переживань і результатів пізнавальної діяльності, що забезпечує формування навичок самоаналізу, самоконтролю й самооцінки. Рефлексивний практикум реалізовувався через комплекс тренінгових, імітаційних та ігрових форм навчання (рефлексивний тренінг, організаційно-діяльнісна гра, рефлексивна дискусія, групова рефлексія,

полілог, аналіз ситуацій), які посилюють залученість студентів, стимулюють усвідомлення особистісного досвіду і професійної позиції.

Структура практикуму передбачає шість етапів (інформаційно-орієнтовний, проблемно-цільовий, предметно-змістовий, організаційно-операційний, функціонально-структурний, виконавчо-імпровізаційний), що відображають поступовість формування педагогічної рефлексії – від первинного усвідомлення власних освітніх цілей до їх самостійного коригування й проєктування професійного розвитку.

До інноваційних форм організації навчальної діяльності належить методична майстерня, яка поєднує елементи творчого пошуку, взаємного навчання і професійного самовираження студентів. Така форма сприяла формуванню рефлексивної позиції через співпереживання, співтворчість і аналіз власних дій у процесі вирішення навчально-професійних ситуацій. Важливе місце у навчально-методичному забезпеченні посідає використання рефлексивних прийомів, які сприяють активізації когнітивної діяльності студентів та усвідомленню ними динаміки власного навчання. Ефективними виявилися прийоми «Аргументація своєї відповіді», «Квітка-семиквітка», «Плюс–мінус–цікаво», «Три М», «Кластер», які допомагали студентам розвивати вміння аналізувати навчальні результати, зіставляти різні погляди, формувати критичну позицію та елементи педагогічної самооцінки.

У психологічному аспекті навчально-методичне забезпечення базувалося на гештальт-підході, реалізація якого сприяла гармонізації емоційно-ціннісної сфери здобувачів вищої освіти соціономічного профілю, зняттю психологічних бар'єрів у спілкуванні та підвищенню внутрішньої мотивації до іншомовного навчання. Ігрові форми гештальт-підходу (рольові ігри, елементи театралізації, психогімнастичні вправи) створювали умови для емоційного самовираження студентів, що посилювало їхній рефлексивний досвід і сприяло розвитку професійної емпатії.

Методичне забезпечення також містило комплекс особистісно орієнтованих технологій навчання – «Навчання в команді», «Метод

проектів», «Веб-квест», «Технологію індивідуальних освітніх траєкторій», «Дальтон-план», «Кейс-стаді», «Мозковий штурм», «Тандем-технологію» та «Мовне портфоліо». Їхнє поєднання забезпечувало варіативність і гнучкість навчального процесу, сприяло формуванню навичок критичного аналізу, колективного мислення, самоорганізації та самооцінки. Особливу ефективність показала технологія проєктного навчання, яка дала змогу інтегрувати теоретичні знання з практичною діяльністю, орієнтуючись на вирішення реальних соціально-комунікативних завдань.

5. Експериментально перевірено ефективність запропонованої системи формування педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки. Узагальнені результати динаміки рівнів сформованості педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічних професій у процесі іншомовної підготовки свідчать про такі тенденції до змін: в обох групах зафіксовано збільшення рівнів сформованості педагогічної рефлексії. На початку педагогічного експерименту високий рівень педагогічної рефлексії контрольної групи спостерігався у 12,7 % студентів, середній – 24,5 %, низький – 65,7 %. В експериментальній групі показники були подібними – високий рівень – 11,2 % студентів, середній – 22,4 %, низький – 65,2 %. Порівняльний аналіз рівнів доводить, що до експерименту не було виявлено суттєвої відмінності у контрольній та експериментальній групах, а, отже, вони є однорідними.

Після проведення формувального етапу педагогічного експерименту спостерігали позитивну динаміку змін за високим і середнім рівнями сформованості педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю на фоні зменшення низького рівня в експериментальній групі. Так, кількість майбутніх фахівців соціономічного профілю експериментальної групи з високим рівнем зросла і становила 59,4 %, середнім рівнем – 35,5 %, відповідно зменшився низький рівень – 5,07 %. У контрольній групі ці показники становили : високий рівень майже без змін – 11,8 %, середній – 30,7 %, низький – 57,3 %. Отримані дані

свідчать про достовірно вищий результат сформованості педагогічної рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю у процесі іншомовної підготовки в експериментальній групі, ніж у контрольній. Для перевірки достовірності результатів дослідження використано критерій Колмогорова-Смірнова, що дав змогу підтвердити статистично значущі відмінності у розподілах. Цим доведено ефективність упровадження авторської системи.

Виконане дослідження має завершений характер, однак не вичерпало всіх аспектів означеної проблеми. Потребує подальшого вивчення питання наступності щодо визначення шляхів розвитку педагогічної рефлексії фахівців соціономічного профілю у системі післядипломної освіти. Подальші напрацювання будуть спрямовані на дослідження особливостей формування педагогічної рефлексії в умовах полікультурного освітнього середовища, зокрема в інтернаціональних студентських групах та під час академічної мобільності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акімова, О. В. (2016). Рефлексія у структурі творчого мислення. *Педагогічні науки: Збірник наукових праць*, 1(72), 77–81.
2. Александров, Д. (2017). Комунікативна дидактика в діалогічній царині філософії освіти: сучасний погляд. *Versus*, 2(10), 24–29.
3. Алендарь, Н. (2016). Особистісно орієнтовані технології навчання молодших школярів. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки Педагогічні науки*, 1(1), 14–19.
4. Андрійчук, І. П. (2002). Формування позитивної я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки: Дисертація канд. псих. наук: 19.00.07. Тернопіль, 208.
5. Андрющенко, О. (2018). Рефлексивні вміння вчителя початкових класів: сутність і характеристика. *Молодь і ринок*, 12(167), 110–115. URL : <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/155513/155099>
6. Андрющенко, О. О. (2020). Розвиток рефлексивних умінь учителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти: Дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 313. URL : http://phd.znu.edu.ua/page/dis/09_2020/Andryushchenko_dis.pdf
7. Антонова, Н. О., & Рибачук, Л. І. (2010). Психологічна зрілість як основа готовності до професійної діяльності психолога. *Збірник наукових праць Проблеми сучасної психології*, 7, 29–43. URL : <https://journals.urau.ua/index.php/2227-6246/article/view/162201/161163>
8. Антошина, І. В. (2024). Методологія як фундаментальна основа наукового дослідження. *Академічні візії*, 27, 1–7. URL : <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/957>
9. Байбекова, Н. (2020). Формування готовності майбутніх психологів до консультативної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*, 3, 22–27.

- 10.Байдарова, О. О. (2008). Експериментальне дослідження професійної рефлексії соціального працівника, що забезпечує здійснення соціального втручання. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України*, 7(15), 13–17.
- 11.Байдарова, О. О. (2010). Перспективи дослідження професійної рефлексії в супервізії соціального працівника. *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*, 10, 12–24.
- 12.Балакірева, В. А. (2017). Особистісно-діяльнісний підхід підготовки майбутніх учителів до трудової діяльності молодших школярів. URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/229047751.pdf>
- 13.Баланаєва, О. В., Терлецька, Л. М., & Рудоман, О. А. (2022). Актуальні методи викладання іноземної мови в епоху глобалізації. *Інноваційна педагогіка*, 51(1), 46–53.
- 14.Балашов, Е. М. (2018). Психологічні особливості рефлексії в навчальній діяльності студентів. *Актуальні проблеми психології : Зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Методологія і теорія психології*, XIV(1), 26–44.
- 15.Барбюс, А. (2023). Ніжність. УкрЛіб. URL : <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=10661>
- 16.Бартків, О., & Дурманенко, Є. (2014). Суб'єктність педагога: теоретичний аналіз проблеми. *Молодь і ринок*, 11 (118), 37–41.
- 17.Бартків, О., & Семенов, О. (2022). Інтегроване навчання дітей дошкільного віку: навчально-методичні рекомендації. Луцьк: «Ю. Мажула», 52.
- 18.Батечко, Н. (2017). Методологія освітології: синергетичний аспект. *Освітологічний дискурс*, 1-2 (16-17), 1–13. URL : https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/22275/1/N_Batechko_NDLOSV_2017_1-2_OD.pdf

- 19.Безкоровайна, О. В. (2014). Пріоритетні тенденції розвитку методики викладання іноземних мов та культур в контексті особистісно орієнтованого підходу. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*, (9), 17–21.
- 20.Безлюдна, В. В, (2015). Основні види інноваційних технологій в процесі вивчення іноземних мов. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (48), 293–299.
- 21.Березан, В. (2018). Зародження і становлення соціономічних професій у міжнародному освітньому просторі. *Social Work and Education*, 5 (1), 47–56.
- 22.Береснєв, А. А. (2009). Підготовка майбутніх вчителів іноземних мов до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Ялта, 274.
- 23.Беспалов, І. О. (2019). Сократ – його філософія та діалогічний метод. *Вісник Харківського національного університету імені Каразіна*, 59, 34–40.
- 24.Бех, І. Д. (2011). Психологічні механізми сходження особистості до духовних цінностей. *Педагогіка і психологія*, 2, 37–44.
- 25.Бех, І. Д. (2012). Духовні цінності як надбання особистості. *Рідна школа*, 1–2 (985–986), 9–12.
- 26.Бистрова, Б. (2009). Переваги застосування прямого методу викладання іноземних мов у процесі її вивчення. *Наукові журнали Національного Авіаційного університету*, 17, 207–213.
- 27.Білан, Н. (2012). Комунікативний метод навчання іноземних мов студентів немовних ВНЗ. *Молодь і ринок*, 5, 149–153.
- 28.Білик, В. Г. (2021). Теоретичні і методичні засади природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 581.

- 29.Біницька, К. (2018). Підготовка майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи: теорія і практика: монографія / за наук. ред. Г. Терещука. Хмельницький: ФОП Цюпак А. А., 376.
- 30.Богданець-Білоskalенко, Н., & Фідкевич, О. (2023). Роль тандем-методу у формуванні багатомовності учнів і учениць закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин. *Acta Pedagogica Volynienses*, 1, 50–58.
- 31.Богобоящий, В. В., Курбанов, К. Р., Палій, П. Б., & Шмандій, В. М. (2004). Принципи моделювання та прогнозування в екології: Підручник. Київ: Центр навчальної літератури, 216.
- 32.Бойченко, Н. М. (2016). Етичні цінності сучасної університетської освіти: філософська рефлексія: Автореф. дис. на здобуття наукового ступеня д-ра філософських наук: 09.00.10; 09.00.07. Київ, 37.
- 33.Бочарникова, Т. Ф. (2014). Квазіпрофесійна діяльність як чинник успішного формування професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів іноземних мов. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 24(87), 80–84.
- 34.Бражнич, О. Г. (2001). Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук. Кривий Ріг, 238.
- 35.Браніцька, Т. Р. (2019). Міжкультурна компетентність як важливий чинник професійної діяльності фахівців соціальної сфери. *Науковий вісник Ужгородського національного університету* : серія: Педагогіка. Соціальна робота, 1 (44). URL : <https://dspace.uzhnu.edu.ua/items/d0e11cce-1593-41b1-b9dc-6b0a04b95b5a>
- 36.Бугерко, Я. М. (2009). Психологічна динаміка розгортання рефлексивних процесів у модульно-розвивальному освітньому циклі: Дис.... канд. псих. наук: 19.00.07. Одеса, 256.
- 37.Буднік, А. О. (2018). Використання мовного портфолію як засобу рефлексивного навчання інофонів у вищій школі. *Науковий вісник*

Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, 4(123), 7–13.

- 38.Буцик, І. М. (2019). Обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців агроінженерії (на прикладі вивчення сільськогосподарських машин). *Освітній простір України*, 15, 73–80.
- 39.Важинський, С. Е., & Щербак, Т. І. (2016). Методика та організація наукових досліджень : Навч. посіб. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 260.
- 40.Вакуленко, В. М. (2011). Індивідуально-творчий підхід у формуванні інноваційної спрямованості особистості педагога. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*, 2 (2), 9–13.
- 41.Варенко, Т. К. (2010). Аксіологічний підхід та доцільність його реалізації в сучасній системі вищої педагогічної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць, 161–164. URL : https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/7_2009/58.pdf.pdf
- 42.Васильєва, М. О. (2011). Формування професійної рефлексії майбутніх соціальних працівників у класичному університеті: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Київ: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 24.
- 43.Васянович, Г. П. (2012). Основи психології : навчальний посібник. К. : Педагогічна думка, 114.
- 44.Вахнован, М. М. (2019). Взаємозв'язок мови та мислення у процесі вивчення іноземної мови: дис. канд. псих. наук : 19.00.07. Київ, 287.
- 45.Вдовичин, Т. Я. (2013). Обґрунтування організаційно-педагогічних умов для забезпечення навчального процесу майбутніх фахівців у педагогічному університеті. *Сучасні інформаційні технології та*

- інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 34, 225–230.
46. Великий тлумачний словник сучасної української мови з дод. і допов. (2005) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К. : Ірпінь : ВТФ Перун, 1728.
47. Вербівський, Д. С. (2023). Інноваційні технології в закладі вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «педагогіка. Соціальна робота»*, 2 (53), 30–33.
48. Винничук, Р. (2018). Аксіологічний та культурологічний підходи як аспекти методології сучасної підготовки фахівців у вищій школі. *Молодий вчений*, 2.2 (54.2), 93–96.
49. Вітченко, А. О. (2021). Проблеми реалізації компетентнісного підходу у системі іншомовної підготовки майбутнього вчителя. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія : Педагогічні науки : збірник наукових статей*, 150, 65–77.
50. Вітченко, А. О., & Вітченко, А. Ю. (2020). Основи наукових досліджень у вищій школі : підруч. Київ : ФОП Ямчинський О.В., 272.
51. Власенко, І. А., & Фокіна, В. А. (2019). Кінотренінг як практика успішної комунікації особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*, 1, 101–106.
52. Вовчаста, Н. Я. (2019). Теоретичні і методичні засади професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту: дис. д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 591.
53. Вознюк, О. В. (2005). Новітні нетрадиційні методичні напрямки викладання іноземних мов. *Теорія та методика викладання філологічних дисциплін : наук.-метод. матеріали / відп. за вип. О. В. Вознюк. Житомир : ЖВІРЕ*, 14, 69–80.
54. Войцехівський, О. Л. (2011). Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності за напрямком «Охорона та захист державного

- кордону». *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, 4.
55. Волкова, Н. П., & Бикова, В. О. (2023). Індивідуальний стиль професійної діяльності майбутніх психологів: сутність та шляхи формування в освітньому процесі закладу вищої освіти. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*, 2 (26), 32–43. URL : <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2023/2/5.pdf>
 56. Волошина, О. (2024). Застосування самостійної роботи у процесі формування інформаційно-комунікативної компетентності студентів при вивченні іноземної мови в аграрних закладах вищої освіти. *Молодь і ринок*, 1 (221), 78–91.
 57. Воронова, О. Ю. (2020). Особливості розвитку професійної рефлексії у студентів. *Проблеми сучасної психології : науковий журнал*, 3 (19), 83–91.
 58. Воронова, Ю. (2010). Особливості та умови розвитку поняття «професійна рефлексія». *Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Проблеми сучасної психології*, 8, 163–172.
 59. Галушко, Л. (2015). Проблема мотивації у різних теоретико-методологічних підходах до розуміння та пізнання психіки. *Психологія особистості*, 1 (6), 108–117. URL : <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/po/article/view/3390/3865>
 60. Галян, О. І. (2017). Педагогіка суб'єктності : методичні рекомендації до семінарських занять та самостійної роботи студентів спеціальності 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями). Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 99.
 61. Гапоненко, Л. О. (2016). Єдність рефлексивного спілкування та діалогу: теорія і практика. *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Проблеми сучасної психології*, 33, 116–127.

62. Гапоненко, Л. О. (2012). Суб'єктно-рефлексивна модель професійної взаємодії практичного психолога з вчителем. *Вісник Одеського національного університету. Серія Психологія*, 17(8), 38–46. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vonu_psi_2012_17_8_6.
63. Гвоздій, С. П. (2016). Підготовка майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до безпеки життя і професійної діяльності як соціально-педагогічна проблема. *Педагогіка безпеки*, 1, 40–47.
64. Гевко, І. (2017). Формування і розвиток професіоналізму вчителя технологій: теорія і методика : монографія; Тернопіл. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 391.
65. Герасимова, О. І. (2011). Рефлексивні уміння як форма теоретичної діяльності майбутнього вчителя, спрямованої на самопізнання. *Педагогіка вищої та середньої школи*, 33, 48–53. URL : https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/4159/1/O_Gerasymova_PVtaSS_11_F_LMD_PL.pdf
66. Гнатик, К., & Фодор, К. (2022). Граматичний аспект вивчення іноземної (англійської) мови: від теорії до практики. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 49(1), 165–170.
67. Годованець, Н. І. (2014а). Застосування прямого методу навчання іноземної мови. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія Педагогіка, соціальна робота*, 32, 57–59.
68. Годованець, Н. І. (2014b). Особливості змішаного методу навчання іноземної мови. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*, 5 (77), 66–70.
69. Голубєва, М. О., & Єгорова, В. В. (2006). Історія виникнення та розвитку методу випадків і ситуацій. *Наукові записки. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*, 59, 16–21. URL : <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/dbce71fc-94c0-4ec2-93b0-d34d688fbdd2/content>

- 70.Гомонюк, В. О. (2013). Самоактуалізація та самореалізація особистості: сучасні наукові уявлення. *Europejska nauka XXI wieka – 2013: Materiały IX Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji. Psychologia i socjologia. Politologija. Przemiśl: Nauka i studia*, 22, 21–26.
- 71.Гончаренко, С. У. (1997). Український педагогічний словник / гол. ред. С. Головка. Київ: Либідь, 373.
- 72.Горбаченко, А. Л., & Малій, А. С. (2013). Аспекти практичного застосування методів викладання іноземних мов. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Серія: : Філологія. Педагогіка, 1, 85–94. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/vntufil_2013_1_11
- 73.Григошкіна, Я. В., Яненко, І. В, & Янишин, О. К. (2023). Сучасні технології викладання іноземних мов: аналіз технологій для забезпечення ефективної індивідуальної освіти. *Академічні візії*, 21, URL : https://www.researchgate.net/publication/374089869_Sucasni_tehnologii_vikladanna_inozemnih_mov_analiz_tehnologij_dla_zabezpecenna_efektivnoi_individualnoi_osviti
- 74.Грищенко, С. В. (2019). Самовдосконалення особистості: монографія. Під науковою редакцією: Курлянд З. Н., Бужиної І. В. Чернігів: НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 188.
- 75.Грищук, І., Коробова, І., & Шестопалова, І. (2024). Діалог як домінантна форма мовлення у процесі вивчення англійської мови. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Педагогічні науки*. URL : DOI:[10.32689/maup.ped.2024.1.2](https://doi.org/10.32689/maup.ped.2024.1.2)
- 76.Гурлева, Т. С. (2020). Суб'єктність як основа особистісного розвитку взаємодіючих учасників освітнього процесу, 40–52. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/720509/1/Hurlieva_%282020%29_SUBIEKTNIST_YAK_OSNOVA_OSOBYSTISNOHO_ROZVYTKU.PDF

- 77.Дегірменджі, Е. В. (2013). Психологічні особливості інтенсивного навчання іноземної мови студентів вищих навчальних закладів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. ДЗ «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 220.
- 78.Дегтяр, В. О. (2006). Формування рефлексивної культури студентів педагогічних університетів: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 19.
- 79.Довгаль, О. Г. (2013). Суб'єктно-об'єктна структура інтелектуального продукту: інституціональний аналіз. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*, 1042, 90–93.
- 80.Дубницька, О. М. (2018). Методологічні підходи у професійній підготовці майбутніх фахівців. *Збірник наукових праць*, 3, 206–209.
URL : <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/1e186d26-e632-4955-ba9b-e543b169721f/content>
- 81.Дурманенко, Є. А., & Бубін, А. О. (2022). Квазіпрофесійна діяльність у формуванні в майбутніх вихователів компетентності педагогічного партнерства. *Академічні студії. Серія Педагогіка*, 3. URL : <http://pc-dspace.org.ua/handle/123456789/394>
- 82.Дятленко, Т. І. (2020). Реалізація рефлексійно-діяльнісного підходу до методичної підготовки майбутнього вчителя української літератури. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 78, 70–73.
- 83.Європейське Мовне Портфоліо (2008) : метод. посібник / уклад. О. Карп'юк. Тернопіль : Ліра Терра, 112.
- 84.Желанова, В. В. (2017). Розвиток рефлексивної компетентності та суб'єктності як ознак обдарованої особистості майбутнього педагога у ВНЗ. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*, 2 (88), 118–122.
- 85.Железнякова, Ю. В., & Залановська, Л. І. (2024). Феноменологічний підхід як основа гештальт-терапії. *Журнал сучасної психології*, 1, 70–78.
URL : <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2024-1-8>

86. Желуденко, М. О., & Болотна, Т. М. (2015). Сугестивні технології в навчально-виховному процесі. URL : https://www.researchgate.net/publication/330963167_SUGGESTIVE_TECHNIQUES_IN_EDUCATIONAL_PROCESS
87. Жигунова, В. О. (2019). Професійне спрямування іншомовної підготовки майбутніх фахівців з міжнародної інформації на засадах компетентнісного підходу: Дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 275.
88. Жукова, О. А. (2015). Післяігрова рефлексія як вид зворотного зв'язку під час проведення занять з використанням ігрових технологій. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 43, 249–254.
89. Журавльова, Л. П. (2007). Психологія емпатії: Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 328.
90. Заборовська, І. Р., & Туриніна, О. Л. (2021). Особливості застосування гештальт-терапевтичного методу в подоланні психологічних труднощів клієнтів. *Сучасна медицина, фармація та психологічне здоров'я*, 2(3), 54–66. URL : <https://journals.maup.com.ua/index.php/psych-health/article/view/126>
91. Завіруха, Л. А., & Павлюк, Н. М. (2019). Рефлексивно-освітнє середовище в системі професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 67 (1), 28–33.
92. Задорожна, І. (2017). Рефлексія у навчанні іноземних мов студентів вищих закладів освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: педагогіка, 4, 6–12.

- 93.Залюбівська, О. Б. (2014). Особливості використання навчального портфоліо у викладанні риторики у технічному університеті. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*, 3, 151–154.
- 94.Зарицька, В. В. (2012). Саморегуляція емоцій як важлива складова емоційного інтелекту. *Теорія і практика сучасної психології*, 5, 14–18.
- 95.Затворнюк, О. М. (2016). Формування у майбутніх психологів готовності до професійного самовдосконалення: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 310.
- 96.Зімовін, О. І. (2017). Рефлексія та креативність як чинники саморозвитку особистості на різних етапах життєвого шляху: Дис. канд. псих. наук: 19.00.01. Харків, 254.
- 97.Зязюн, І. (2009). Творчий потенціал особистості вчителя: психолого-педагогічні орієнтири. (Collected Works), 1, 11–22. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/3350/1/%D0%B7%D1%8F%D0%B7%D1%8E%D0%BD1.pdf>
- 98.Зязюн, І. А. (1996). Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії. *Світло*, 1, 4–9.
- 99.Івасів, Н. С., & Козяр, М. М. (2023). Застосування інтерактивних методів навчання у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх офіцерів. *Імідж сучасного педагога*, 3(192), 36–39.
100. Іващенко, А. І. (2020). Професійна рефлексія як механізм саморозвитку майбутніх психологів: дис. канд. псих. наук: 19.00.07. Київ, 248.
101. Ігнатенко, І. П., Давидюк, А. Р., & Трубенко, І. А. (2024). Інновації в методиках навчання іноземних мов: досвід України. *Академічні візії*, 37. URL: <https://www.academyvision.org/index.php/av/article/view/1460>
102. Іжко, Є. С. (2023). Європейське мовне портфоліо як ефективний засіб розвитку у студентів-філологів навичок самоконтролю під час

- автономного навчання. *Світ наукових досліджень*: матеріали Міжнародної мультидисциплінарної наукової інтернет-конференції, (м. Тернопіль, Україна – м. Переворськ, Польща, 23-24 травня 2023 р.) / редкол. : О. Патряк та ін.; ГО Наукова спільнота WSSG w Przeworsku. Тернопіль: ФО-П Шпак В.Б., 19, 65–69. URL : https://www.economy-confer.com.ua/data/downloads/file_1690536990.pdf#page=65
103. Іллін, Є. П. (2013). Мотивація і мотиви / передмова та примітки Т. В. Тадєєвої. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 512.
 104. Калаур, С. М. (2019). Система професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності : дис. д-ра пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 676.
 105. Калінаускас, І. (2016). Життя як простір стосунків. *Альфа реклама*, 166.
 106. Калініна, Л., Папіжук, В., & Прокопчук, Н. (2022). Інтерактивна методична майстерня як засіб формування soft skills у професійній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 73–80.
 107. Кальнік, О. (2020). Коректувальний контроль у навчанні іноземним мовам. *Лінгвістичні студії*, 40 (2), 149–156.
 108. Кант, І. (2000). Критика чистого розуму / Пер. з нім. та приміт. І. Бурковського. К.: Юніверс, 504.
 109. Карамушка, Л. (2002). Принцип гуманізації управління як один з провідних принципів освітнього менеджменту. *Освіта і управління*, 5(4), 41–57.
 110. Карпенко, О. Г. (2006). Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: дис. д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ.
 111. Кісіль, З. Р., & Швець, Д. В. (2023). Мотивація діяльності людини: Навчальний посібник у схемах, таблицях, коментарях. Одеса: Видавництво ОДУВС, 154.

112. Княжева, І. (2015). Особистісно-діяльнісний підхід у дослідженні методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін. *Гірська школа Українських Карпат*, 12–13, 190–192.
113. Княжева, І. (2019). Педагогічна рефлексія як чинник професійного становлення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Науковий вісник мну імені В. О. Сухомлинського*. Педагогічні науки, 2 (65), 135–139.
114. Князян, М. О. (2023). Підготовка кваліфікаційної роботи з «Методики викладання іноземних мов у вищій школі» для здобувачів другого (магістерського) рівня : методичні рекомендації для спеціальності 035 «Філологія», спеціалізацій 035.041 Германські мови і літератури (переклад включно), перша – англійська, 035.043 Германські мови і літератури (переклад включно), перша – німецька, 035.051 Романські мови і літератури (переклад включно), перша – іспанська, 035.055 Романські мови і літератури (переклад включно), перша – французька). Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 24.
115. Коваль, Т. І. (2005). Проблема організації зворотного зв'язку в інформаційно-комп'ютерному освітньому середовищі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. (2). Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 3 (10), 68–76.
116. Ковальчук, Ю. В. (2024). Психологічні особливості формування комунікативної культури майбутніх фахівців іноземних мов. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія», 17, 42–45.
117. Ковтун, О. (2018). Формування рефлексивної позиції майбутніх перекладачів у фаховій підготовці. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського*. Педагогічні науки, (3(62), 145–150.
118. Кокоріна, Л., & Літунова, М. (2020). Комунікативно спрямовані методи і прийоми навчання граматики англійської мови. *Науковий*

- збірник «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка», (3(27), 128–132.
119. Кокун, О. М. (2012). Психологія професійного становлення сучасного фахівця: Монографія. К.: ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 200.
 120. Колесник, А., Подворна, Л., Удовенко, І., Муравйова, О., & Мануєнкова, О. (2023). ТанDEM-технології як інноваційні технології навчання іноземних мов. *Сучасні дослідження з іноземної філології*, 2 (24), 317–325.
 121. Колісник, В. Ю. (2012). Психологічні аспекти вивчення іноземної мови майбутніми інженерами-програмістами. *Вісник Черкаського університету*. Серія Педагогічні науки, 3, 49–52.
 122. Конверський, А. Є. (2015). Логіка: Підручник для студентів юридичних факультетів. 5-те вид. перероб. та доп. К.: Центр учбової літератури, 320.
 123. Концепція розвитку викладання (2024), вивчення та використання іноземних мов здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних працівників в Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка. URL : https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/upload/2024/Kontseptsii_ia_rozvytku_vykladannia_vyvchennia_ta_vykorystannia_inozemnykh_mov_ZVO.pdf
 124. Копієвська, О. Р. (2013). Рефлексія як метод наукового осмислення культурних трансформацій. *Культура народів Причорномор'я*, 262, 148–152. URL : <https://nasplib.isoftware.kiev.ua/server/api/core/bitstreams/b7449056-fd44-4087-b6b8-edda590fb721/content>
 125. Король, С. (2012). Комунікативний підхід у навчанні іноземних мов. *Педагогічний дискурс*, 11, 133–136.

126. Корольова, І. І. (2017). Професійна підготовка майбутніх менеджерів освітньої галузі: особистісно-діяльнісний підхід. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*, 1(78), 137–141.
127. Костюченко, К. (2015). Особливості навчання діалогічного мовлення на заняттях з англійської мови у ВНЗ. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені В. Винниченка. Серія «Педагогіка»*, 135, 135–139.
128. Костюченко, О. (2021). Гештальт-підхід до вирішення психосоматичних проблем. PMGP [інтернет]. 11, Грудень. URL : <https://uk.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/308>
129. Кравців, О. (2007). Рефлексивний тренінг. *Психологія і суспільство*, 3 (29), 145–148.
130. Кравчина, Т. (2022). Рефлексивна позиція педагога: методи і прийоми рефлексії педагогічної діяльності. *Освіта. Інноватика. Практика*, 10 (7), 39–43. URL : <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i7-006>
131. Кравчина, Т. В. (2011a). Адаптаційні стратегії навчально-професійної діяльності студентів ВНЗ. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, 4, 83–86.
132. Кравчина, Т. В. (2011b). Критерії відбору навчального матеріалу з англійської мови. *Вища освіта України. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*, 2(3), SV (29), 194–199.
133. Кравчина, Т. В. (2011c). Культура сприйняття як чинник розуміння та інтерпретації іншомовного наукового тексту. *Психологічні науки: проблеми і здобутки. Тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології»*, 2(2), (5), 210–215.
134. Кравчина, Т. В. (2011d). Психологічні особливості розуміння іншомовного наукового тексту студентами гуманітарних

- спеціальностей. *Сучасні проблеми лінгвістичних досліджень та навчання іноземних мов*: зб. наук. праць 3-ї наук.-практ. конф. студ. і молодих вчених. (7-8 жовт. 2011 р. Хмельницький), 27–28.
135. Кравчина, Т. В. (2012а). Методологічні засади емпіричного дослідження процесу сприйняття іншомовного наукового тесту. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, 5, 95–99.
136. Кравчина, Т. В. (2012b). Природа творчості та психологічні аспекти творчої особистості. *Наукові записки*. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології». Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 20, 139–145.
137. Кравчина, Т. В. (2012с). Психологічні особливості читання та розуміння професійно орієнтованих текстів англійською мовою студентами немовних спеціальностей. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія «Педагогіка і психологія»: Зб. наук. праць, 38, 175–179.
138. Кравчина, Т. В. (2012d). Формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх вчителів англійської мови. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, 6, 71–75.
139. Кравчина, Т. В. (2013). Смісловий аналіз іншомовного наукового тексту. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору», 1(31), IX (51), 327–336.
140. Кравчина, Т. В. (2014а). До питання відбору навчального матеріалу з англійської мови. *Науковий вісник Ужгородського*

- національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота», 30, 73–76.
141. Кравчина, Т. В. (2014b). Психологічні особливості навчання читання англійською мовою. *Kluczowe aspekty naukowej dzialalnosci-2014: Materialy X Miedzynarodowej naukowii-praktycznej konferencji. Volume 14. Psychologia i Socjologia: Przemysl. Nauka i studia*, 26–30.
 142. Кравчина, Т. В. (2014c). Розуміння і інтерпретація іншомовного наукового тексту. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, 1(9), 96–105.
 143. Кравчина, Т. В. (2015a). До питань впливу адаптаційних стратегій на успішність навчання студентів ВНЗ. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький Державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Темат. вип. : Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору, 1(35), VIII (59), 159–166.
 144. Кравчина, Т. В. (2015b). Методика навчання розумінню іншомовного тексту студентів ВНЗ. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота: зб. наук. пр. Ужгород, 37, 90–93.
 145. Кравчина, Т. В. (2016b). Арт-технології на заняттях з англійської мови. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія «Педагогіка. Соціальна робота», 1 (38), 161–164.
 146. Кравчина, Т. В. (2016c). До питань навчально-віртуального педагогічного іншомовного середовища. *Актуальні проблеми сучасної філології та культурології: постмодерністська парадигма: матеріали IV всеукр. науково-практ. конф. (Хмельницький, 27 квітня, 2016 р.)*. Хмельницький: Видавець ФОП Заколотний М.І., 335–340.
 147. Кравчина, Т. В. (2016d). Іншомовна підготовка студентів немовних спеціальностей ВНЗ. *Інноваційні технології у контексті іншомовної підготовки фахівця* : Матеріали III Всеукраїнської науково-

- практичної конференції з міжнародною участю. Полтава: ПолтНТУ.
247. URL : http://lib.pntu.edu.ua/?module=ellib*nid*11361
148. Кравчина, Т. В. (2016e). Лінгводидактичний аспект упровадження інтерактивних методів навчання. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України* : електрон. наук. фах. вид. / Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Богдана Хмельницького. Хмельницький, 4, 32–41.
 149. Кравчина, Т. В. (2016f). Методичні аспекти використання рольових ігор на уроках іноземної мови. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота», 2 (39), 114–118.
 150. Кравчина, Т. В. (2016g). ТанDEM-метод як один із способів інтенсивного вивчення іноземної мови та формування іншомовної комунікативної компетенції. *Фізико-математична освіта*: науковий журнал, 4 (10), 45–48.
 151. Кравчина, Т. В. (2017a). Критерії якості дистанційного навчання. *Сучасні освітні технології дистанційного та електронного навчання* : збірник тез доповідей на Всеукраїнському науково-методичному семінарі з елементами вебінару (Харків, 27 лютого 2017 р.) / Харківський торговельно-економічний інститут КНТЕУ. Харків: РВВ ХТЕІ КНТЕУ, 45–46.
 152. Кравчина, Т. В. (2017b). Сутність комунікативного методу навчання іноземним мовам. *Фізико-математична освіта = Physical and mathematical education* : науковий журнал, 1 (11), 68–71.
 153. Кравчина, Т. В. (2018). Удосконалення самостійної роботи студентів під час вивчення іноземної мови професійного спрямування. *Фізико-математична освіта* : науковий журнал, 1 (15), 241–245.
 154. Кравчина, Т. В. (2019a). Іншомовний текст як джерело розвитку інтелектуальної культури. *Збірник наукових статей Київського міжнародного університету й Інституту соціальної та політичної*

- психології НАПН України. Серія «Психологічні науки: проблеми і здобутки», 1–2 (13–14), 212–233.*
155. Кравчина, Т. В. (2019b). Особливості ігрового методу на уроках іноземної мови. *Теоретичні та прикладні аспекти перекладу, психології, педагогіки, викладання іноземних мов, та світової літератури: збірник наукових праць*. Київ: КиМУ, 329–336.
 156. Кравчина, Т. В. (2019c). Професійна рефлексія в структурі інноваційної діяльності соціального педагога. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 1 (44), 84–88.
 157. Кравчина, Т. В. (2020). Оптимізація процесу навчання майбутніх соціальних працівників розумінню іншомовного тексту // Багрий В. Н., Бриндіков Ю. Л., Голова Н. І., Грабчак О. В., Джежик О. В., Кравчина Т. В., Москалюк О. І. *Теоретичні та методологічні аспекти соціальної діяльності: монографія, відп. ред. Л. О. Данильчук, Л. І. Романовська. Хмельницький Ж Фоп Цюпак А. А., (1), 208–250.*
 158. Кравчина, Т. В. (2021a). Дистанційне навчання і викладання англійської мови: переваги та недоліки. *OpenEdu*, 71–79.
<https://doi.org/10.28925/2414-0325.2021.116>
 159. Кравчина, Т. В. (2022a). Моделі розуміння іншомовного тексту. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал*, 15, 14–18.
 160. Кравчина, Т. В. (2022b). Педагогічна рефлексія в умовах освітнього середовища. *Психологічний супровід особистості в умовах сучасних викликів постмодерного суспільства: теоретичні засади та прикладні аспекти: зб. наук. праць за результатами Міжнародної науково-практичної конференції (25 листопада 2022 р.) / За заг. ред. Е. А. Панасенко. Краматорськ: Видавництво ЦТРІ-«Друкарський дім», 9, 88–91.*

161. Кравчина, Т. В. (2022с). Процес розуміння тексту та підтексту як одна з психологічних проблем. *Development of modern science, experience and trends: The III International scientific and practical conference* (October 11-14, 2022). International Science Group, Boston, USA, 374–377.
162. Кравчина, Т. В. (2022d). Рефлексивна позиція педагога: методи і прийоми рефлексії педагогічної діяльності. *Освіта. Інноватика. Практика*, 10 (7), 39–43.
163. Кравчина, Т. В. (2022е). Цифрова трансформація освіти та професійна рефлексія педагогів. *Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: надбання, проблеми, перспективи: Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції конференції* (м. Хмельницький, 27-28 жовтня 2022 року)/ Ред. колегія: Бриндіков Ю. (голова) та ін./ М-во освіти і науки України, Хмельницький нац. ун-т., каф. соц. роб. і соц. педагог. Хмельницький: ХНУ, 12–15.
164. Кравчина, Т. В. (2023а). Педагогічна рефлексія: основні особливості та етапи. *Актуальні дослідження в соціальній сфері : матеріали двадцять другої міжнародної науково-практичної конференції* (м. Одеса, 17 листопада 2023 р.) / гол. ред. В. В. Корнєшук. Одеса: ФОП Бондаренко М. О., 142–144.
165. Кравчина, Т. В. (2023b). Рефлексивність як властивість суб'єкта. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 94(5), 85–89. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.94.17>
166. Кравчина, Т. В. (2024а). Вплив безпечного освітнього середовища закладу вищої освіти на формування педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю. *Безпечне освітнє середовище: нові виклики та сучасні рішення в умовах воєнного і повоєнного часу: збірник наукових статей, тез доповідей та інших матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції*, 01 березня 2024 р. /

- Редколегія: О. М. Петровський, В. С. Мисик, І. М. Вітенко, О. І. Когут, Ю. Ч. Шайнюк, Т. В. Магера, Ф. І. Полянський, Н. Б. Стрийвус, Г. І. Герасимчук. Тернопіль : ФОП Осадца Ю. В., 153–157.
167. Кравчина, Т. В. (2024b). Методологічні підходи до формування педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю. *Методологія сучасних наукових досліджень* : збірник наукових праць учасників Ювілейної XX Міжнародної науково-практичної конференції (22–23 лютого 2024 р., м. Харків) / за заг. ред. К. Юр'євої. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 69–72.
 168. Кравчина, Т. В. (2024c). Психодіагностика рефлексії як метод її формування й розвитку у фахівців соціономічного профілю. *Соціальна робота: виклики сьогодення*: Збірник наукових праць за матеріалами XIII Міжнародної науково-практичної конференції / за заг. ред. О. В. Сороки, С. М. Калаур, Г. В. Лещук. Тернопіль : ТНПУ імені В. Гнатюка, 41–46.
 169. Кравчина, Т. В. (2024d). Роль педагогічної рефлексії в процесі формування мотивації вивчення іноземної мови у майбутніх фахівців соціономічного профілю. *Сучасна освіта в глобальному і національному вимірах: виклики, загрози, ефективні рішення*: Збірник праць I Всеукраїнської науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених (з міжнародною участю). Тернопіль: ФОП Осадца Ю.В., 110–121.
 170. Кравчина, Т. В. (2024e). Формування педагогічної рефлексії у процесі підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю до професійної діяльності. *Актуальні проблеми професійної педагогіки та освіти: досвід, новації, перспективи*: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (Національний університет «Львівська політехніка»), м. Львів, 25 квітня 2024 року; за заг. ред. Н. Муқан. Львів, 508–510.

171. Кравчина, Т. В. (2024f). Формування педагогічної рефлексії у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю методами продуктивного навчання. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності: збірник матеріалів VII Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Тернопіль, Україна, 10-11 жовтня 2024 року) / Редколегія: О. М. Петровський, І. М. Вітенко, О. І. Когут, Ю. Ч. Шайнюк, В. Є. Кавецький, О. Я. Жизномірська, М. М. Корман, Т. В. Магера, Г. І. Герасимчук, Н. Б. Стрийвус. Тернопіль: ФОП Осадца Ю.В., 207–209.
172. Кравчина, Т. В. (2025). Рефлексивна модель професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій. *Соціальна робота: виклики сьогодення: Збірник наукових праць за матеріалами XIV Міжнародної науково-практичної конференції* (Тернопіль, 24–25 квітня 2025 р.) / за заг. ред. О. В. Сороки, С. М. Калаур, Г. В. Лещук. Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка, 39–43.
173. Краснопольський, В. Е. (2019). Іншомовна підготовка студентів нефілологічних спеціальностей на основі створення і використання WEB-технологій: Автореферат дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 43.
174. Кузан, Г. (2018). Професійна підготовка фахівців соціономічних професій у вимірі сучасних вимог і реалій. *Молодь і ринок*, 10 (165), 68–73.
175. Кузьменко, В. В. (2023). Післядипломна педагогічна освіта як середовище професійного розвитку керівників закладів загальної середньої освіти: сучасний аспект. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*, 2, 135–140.
176. Куліда, О. О. (2021). Педагогічна рефлексія як спосіб моделювання особистісного самовизначення майбутнього бакалавра

- права: Дис. д-ра філософії: 011. Мелітополь, 220. URL : <https://uacademic.info/ua/document/0822U100118>
177. Кульчицький, І. М. (2015). Концептуалізація понять «модель» та «моделювання» у наукових дослідженнях, 273–284. URL : <https://science.lpnu.ua/sites/default/files/journal-paper/2018/jun/12897/19kulchickiyimkonceptual.pdf>
 178. Курило, В. С., & Степаненко, В. І. (2023). Критичне мислення як складова резистентності до маніпулятивного впливу і резильєнтності особистості в умовах війни. *Інноваційна педагогіка*, 62 (2), 131–134.
 179. Кухта, М. І., & Чейпеш, І. В. (2011). Комунікативний підхід до формування іншомовної культури майбутніх фахівців туристської сфери. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія Педагогіка, соціальна робота, 23, 64–66.
 180. Лашта, Р. Б. (2024). Формування професійної рефлексії у майбутніх офіцерів Збройних Сил України: Дис. д-ра філософії: 015. Львів, 283.
 181. Левківський, М. В. (2003). Історія педагогіки: Підручник. К.: Центр навчальної літератури, 48–50.
 182. Леган, В., Годованець, Н. (2019). Дискусія як активний метод вивчення іноземних мов. *Сучасні дослідження з іноземної філології*, 17, 249–258.
 183. Лізвінський, В. Л. (2010). Наукові підходи до класифікації методів і форм навчання в підручниках з педагогіки другої половини ХХ – початку ХХІ ст. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 6 (59), 266–271.
 184. Лісовий, В. (2021). Особистісно-діяльнісний підхід до професійного розвитку майбутнього фахівця у галузі музичної педагогіки. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*:

- збірник наукових праць, 2 (2), (101). URL : https://journals.snu.edu.ua/index.php/DOMTP_SNU/article/view/525
185. Лозенко, А. П. (2010). Формування рефлексивних умінь у майбутніх учителів початкової школи в процесі дидактичної підготовки: дис. канд. пед. наук: 13.00.09. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 350.
 186. Лозова, О. М. (2010). Психологічні аспекти засвоєння іноземної мови: навчально-методичний посібник. Київ, 102.
 187. Лопатьєв, А. О. (2007). Моделювання як методологія пізнання. *Теорія та методика фізичного виховання*, 8, 4–10. URL : <https://tmfv.com.ua/journal/article/view/334/334>
 188. Лук'янюк, В. (2001-25). Словник іншомовних слів. URL : <https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?Qry=%CC%E5%F2%EE%E4%EE%EB%EE%E3%B3%F>
F
 189. Лупак, Н. М. (2021). Теорія і практика формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на засадах інтермедіальної технології: дис. ... док. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 610.
 190. Лущик, Ю. М., Пікулицька, Л. В., Циганок, Г. М. (2019). Використання аудіолінгвального методу на початковому етапі вивчення української мови як іноземної. *Молодий вчений*, 5(69), 439–442. URL : <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-5-69-95>
 191. Мазайкіна, І. О. (2016). Особистісно орієнтовані технології викладання іноземних мов. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Зб. наук. пр., 45, 258–263.
 192. Максименко, С. Д. (2005). Рефлексія – шлях до продуктивного самовизначення. *Психолог*, 1, 19–22.

193. Максименко, С. Д. (2018). Теорія поетапного формування розумових дій П. Я. Гальперіна. *Проблеми сучасної психології*, 39, 7–18. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2018_39_3
194. Малафіїк, І. В. (2015). Дидактика: навч. посіб., Київ, Кондор.
195. Малихін, О. В. (2015). Дидактичні механізми формування рефлексивної компетентності студентів. *Проблеми освіти: збірник наукових праць*, 84, 206–211. URL : <https://core.ac.uk/reader/42974930#page=206>
196. Маліцька, Л. Б. (2014). Розвиток рефлексії у майбутніх фахівців. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*, IV, 84–88.
197. Мартинюк, О. С., & Пахачук, С. С. (2015). Особистісно-діяльнісний підхід у підготовці майбутніх учителів фізики. *Моделювання в навчальному процесі* : матеріали Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф., Луцьк, 33–36.
198. Марусинець, М. М. (2009). Професійна рефлексія як чинник професійного самовизначення майбутнього педагога початкових класів. *Вісник післядипломної освіти*, 11(1), 135–143. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2009_11%281%29_19
199. Марусинець, М. М. (2012). Професійна діяльність педагога: рефлексивний аспект. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 43(1), 39–45. URL : [http://nbuv.gov.ua/jpdf/Ppps_2012_43\(1\)_8.pdf](http://nbuv.gov.ua/jpdf/Ppps_2012_43(1)_8.pdf).
200. Марусинець, М. М. (2013). Рефлексивна позиція у формуванні професійного становлення майбутнього вчителя. *Гірська школа українських Карпат*, 8–9, 93–97.
201. Марусинець, М. М. (2014). Рефлексія у формуванні творчих здібностей педагога. *Наука і освіта*, 12, 43–47.
202. Математична статистика (2015) : навч. посіб. [Електронне видання] / С. М. Григулич, В. П. Лісовська, О. І. Макаренкотаін. К. : КНЕУ, 203.

203. Мельник, Н. (2020). Теоретичні підходи до сутності поняття «методологія» у сучасному правознавстві. *Університетські наукові записки*, 3–4 (75–76), 117–124.
204. Мельник, Н. М. (2021). Теоретичний аспект впливу дистанційного навчання на формування іншомовної мовленнєвої компетенції студентів немовних спеціальностей. *Закарпатські філологічні студії*, 18, 125–129.
205. Мельничук, І. М. (2011). Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-р пед. наук : 13.00.04; Тернопільський нац. екон. ун-т. Тернопіль, 44.
206. Мельничук, І. Я. (2001). Формування рефлексивних механізмів цілеутворення у процесі розв'язання професійно-психологічних завдань: автореф дис. на здобуття наукового ступеня канд. псих. наук: 19.00.07. Київ, 17.
207. Мельничук, І. Я. (2001). Формування рефлексивних механізмів цілеутворення у процесі розв'язання професійно-психологічних завдань : дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.07 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова, К. 212.
208. Мельничук, О. С. (1974). Словник іншомовних слів. 1-е видання. Київ: Українська радянська енциклопедія, 865. URL : <https://archive.org/details/inshomovnyx1974>
209. Мендрух, Ю., Остапенко, Е., Ходакевич, О., & Тинний, В. (2023). Методологічні підходи до формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю. *Молодь і ринок*, 8 (216), 93–96.
210. Методологія наукових досліджень (2023): навчальний посібник / за ред. В. П. Горина. Тернопіль: ФОП Осадца Ю. В., 170.

211. Мешко, Г. М. (2013). Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня докт. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 47.
212. Микитенко, Н. О. (2011). Ефективні методики формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія : Педагогіка. Тернопіль, 2, 158–167.
213. Микитенко, Н. О. (2011). Сугестивно-асоціативна методика формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія : Педагогіка, 4, 120–129.
214. Микитенко, Н., & Сулим, В. (2016). Концепція поетапного розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців нефілологічного профілю у вищих навчальних закладах. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія : Педагогіка, 4, 17–25.
215. Михальченко, Н. В. (2006). Психокорекція патріотичної рефлексії молодших школярів. *Психологія і суспільство*, 1(23), 121–126.
216. Михальченко, Н. В. (2012). Модель патріотичної рефлексії особистості. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія : Психологічні науки : зб. наук. пр., 2.12(103), 124–128. URL : http://mdu.edu.ua/spaw2/uploads/files/25_20.pdf
217. Морська, Л. І. (2012). Міжкультурна комунікативна компетентність: навчальні аспекти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія : Педагогіка, 5, 63–69.

218. Морська, Л., & Скібська, Дж. (2014). Організація навчання іноземних мов у сучасній профільній школі: обґрунтування вибору навчальних технологій. *Молодь і ринок*, 6, 12–18.
219. Москаленко, О. В. (2021). До проблеми дослідження психологічної зрілості особистості. *Журнал Науковий огляд*, 4(76). URL : <https://oaji.net/articles/2021/797-1624288481.pdf>
220. Мусійовська, О. Ф. (2008). Проблеми впровадження комбінованого навчання у вищій школі України. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 3(7).
221. Мягка, М. М., & Єрьоменко, І. В. (2021). Компетентнісний підхід до викладання іноземної мови у військовому закладі вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 76(2), 127–132.
222. Найдьонов, М. І. (2008). Формування системи рефлексивного управління в організаціях. К. : Міленіум, 484.
223. Найдьонова, Л. М. (2014). Групова рефлексія як механізм реконструкції соціальних настановлень : дис. ... канд. пси-хол. наук : 19.00.05. К., 246.
224. Наказ Мінекономіки (2020). Про затвердження професійного стандарту «Фахівець із соціальної роботи» № 1179 від 20.06.2020. 42. URL : <https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/88-1179.pdf>
225. Наказ Міністерства України у справах молоді та спорту (2005). Про затвердження Етичного кодексу спеціалістів із соціальної роботи України. 09.09.2005. № 1965. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1965643-05#Text>
226. Наказ МОН (2019а). Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти № 557 від 24.04.2019. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha->

[osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-Sotsial.robota-bakalavr-VO.18.01.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-Sotsial.robota-bakalavr-VO.18.01.pdf)

227. Наказ МОН (2019b). Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти № 565 від 24.04.2019. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/053-Psykholohiya-bakalavr.28.07-1.pdf>
228. Наумік-Гладка, К. Г., & Скориніна-Погребна, О. В. (2018). Трансформаційні ігри та їх роль в практичній психології. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія психологічні науки, 3(1), 89–94.
229. Немченко, С. Г. (2021). Теоретичні і методичні засади підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління: Дис.... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків, 485.
230. Нетреб'як, О. Я. (2022). Знання як образ у пізній філософії Йоганна Готліба Фіхте. *Наукові записки НаУКМА*. Філософія та релігієзнавство, 9–10, 89–97.
231. Нечіпоренко, О. (2025). Компонентна структура професійної рефлексії майбутніх керівників хореографічних колективів. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки, 218, 369–374.
232. Ніколаєва, С. Ю. (2018). Сучасні підходи до реалізації міжкультурної іншомовної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VI (66), 162, 31–36.
233. Овдійчук, В. А. (2024). Рефлексія як важливий складник критичного мислення та особливості її формування. *Інноваційна педагогіка*, 67(2), 137–140.
234. Олійник, Н. Ю. (2016). Зворотний зв'язок у електронному навчанні як педагогічна проблема. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, 2(215), 215–225.

235. Олійник, О. О. (2018). Самооцінка як передумова професійного становлення студентів. *Теорія і практика сучасної психології*, 1, 97–101.
236. Оніпченко О. І., Білозерова М. В., & Оніпченко І. П. (2024). Формування соціальної відповідальності здобувачів освіти соціономічної сфери в процесі професійної підготовки. *Журнал «Вісник науки та освіти»*. Серія «Педагогіка», «Філологія», «Соціологія», «Культура і мистецтво», «Історія та археологія» та ін., 10 (28), 1092–1104.
237. Опалюк, Т. Л. (2019). Дидактичні засади формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: Дис.... д-ра пед. наук: 13.00.09. Київ, 668.
238. Освітньо-професійна програма «Психологія» (2025) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю С4 Психологія галузі знань С Соціальні науки, журналістика, інформація та міжнародні відносини. URL : https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/osvitni_prohramy/bakalavr/fpp/C4_2025.pdf
239. Освітньо-професійна програма «Соціальна робота» (2025) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю І10 Соціальна робота та консультування галузі знань І Охорона здоров'я та соціальне забезпечення. URL : https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/osvitni_prohramy/bakalavr/fpp/I10_2025.pdf
240. Основи наукових досліджень (2014): навч. посіб. / за заг. ред. Т. В. Гончарук. Тернопіль, 272.
241. Основи психології (2002): Підручник / за заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. К.: Либідь, 632.
242. Павелків, К. М. (2020). Теоретичні і методичні засади іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього

- середовища університету: Автореферат дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04., 42.
243. Павелків, К. М. (2020). Теоретичні і методичні засади іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету: Дис. д-ра пед. наук: 13.00.04. Рівне, 365.
244. Павелків, Р. В. (2019). Рефлексія як механізм формування індивідуальної свідомості та діяльності особистості. *Вісник післядипломної освіти*. Серія Соціальні та поведінкові науки, 8(37), 84–98.
URL : http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/visnyk_PO/8_37_2019/Bulletin_8_37_Social_and_behavioral_sciences_Roman_Pavelkiv-UA.pdf
245. Павленко, О., & Мокляк, В. (2022). Специфіка особистісно орієнтованого навчання іноземним мовам. *Педагогічні науки*, 80, 94–100.
246. Павлова, Т. С. (2017). Логіка права у філософії Гегеля. *Гілея. Філософські науки*, 44, 396–403.
247. Палько, Т. В. (2015). Психологічні особливості розвитку рефлексії вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти: Автореф. дис. канд. псих. наук: 19.00.07. Київ, 23.
248. Парфентьева, І. П. (2010). Формування рефлексії у майбутніх учителів музики в процесі вивчення української хорової духовної музики: Автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 23.
249. Петришин, Л. Й. (2015). Теоретико-методичні основи формування креативності майбутніх соціальних педагогів: автореф. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук: 13.00.05. Луганськ, 46.
250. Петрушенко, В. Л. (2004). Філософія: Курс лекцій. Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. Л.: Новий Світ-2000, 528.

251. Питунак, Т. В, (2011). Формування рефлексії у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів. *Педагогіка вищої та середньої школи*, 32, 266–271.
252. Пов'якель, Н. І. (1998). Професійна рефлексія психолога-практика. *Практична психологія та соціальна робота*, 6–7, 3–6.
253. Подкоритова, Л. О. (2016). Загальний теоретичний аналіз рефлексії як психологічного феномена. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*, 4, 62–66.
254. Подкоритова, Л. О. (2017). Визначення видів рефлексії у наукових джерелах. *Збірник наукових праць Проблеми сучасної психології*, 37, 343–358. URL : <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2017-37.%p>
255. Подоляк, М. (2023). Порівняльний аналіз традиційного, дистанційного та змішаного навчання англійської мови у ЗВО. *Український Педагогічний журнал*, 4, 87–97. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-87-97>
256. Полікровський, Р. (2024). Проектний підхід: суть та особливості застосування у сфері публічного управління. *Вісник економіки*, 2, 82–91.
257. Поліщук, С. А. (2021). Діагностика сформованості емоційної саморегуляції людини. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*, 1, 118–124.
258. Пометун, О., & Пироженко, Л. (2002). Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ: А.П.Н., 135.
259. Пономаренко, О. В, (2020). Поняття «організаційно-педагогічні умови в контексті дослідження професійної освіти майбутніх магістрів психології. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 70(3), 197–200.
260. Попович, І. Є. (2015). Дослідницька спрямованість педагогічної діяльності як важливий чинник професіоналізму сучасного вчителя.

- Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота», 35, 157–159.*
261. Потапчук, О. І. (2015). Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*, 37, 141–143.
 262. Приходько, Ю. О., & Юрченко В. І. (2012). Психологічний словник-довідник: Навч. посіб. К.: Каравела, 328.
 263. Пришляк, О. (2021). Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій: теоретичний аспект : монографія. Тернопіль, 556.
 264. Пришляк, О. Ю. (2014). Розвиток фахівців соціономічної сфери в професійних асоціаціях й об'єднаннях. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота», 32, 159–161.*
 265. Психологічні аспекти професійної підготовки конкурентоздатних фахівців: монографія (2012) / Дегтярьова Г. С., Козяр М. М., Матійків І. М., Руденко Л. А., Шиделко А. В.; за ред. Руденко Л. А. Київ, 170.
 266. Раскалінос, В. (2011). Рефлексивна компетентність як складова професійної характеристики майбутнього фахівця. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 4 (1), 176–182.
 267. Раструба, Т. В, (2020). Особистісно орієнтовані технології як інноваційний інструмент навчання студентів мистецьких факультетів. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 1, 68–72.
 268. Ребуха, Л., & Жунхао, Ч. (2021). Освітні інноваційні технології: класифікація та змістове наповнення, 5, 48–52. URL :

<https://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/43137/1/%D0%A0%D0%B5%D0%B1%D1%83%D1%85%D0%B0.pdf>

269. Резван, О. О. (2015). Рефлексивне освітнє середовище як чинник розвитку особистості майбутнього фахівця. *Педагогіка та психологія*, 50, 290–299. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ped_2015_50_33
270. Решетов, О. О., Кирильчук, В. Т., & Стежко, З. В. (2010). Пізнання, чуттєве та раціональне пізнання. *Наукові записки*, 10(1), 25–27.
271. Роганова, М. В., Рашидова, С. С., & Роганов, М. М. (2023). Професійна рефлексія викладача закладу вищої освіти як умова його педагогічної культури. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 1 (105), 141–151.
272. Рогознікова, Д., & Козубай, І. (2020). Аудіо-лінгвальний метод вивчення іноземної мови. *Матеріали конференцій МЦНД*, 81–82. URL : <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/mcnd/article/view/5761>
273. Рожкова, Н. (2011). Рефлексія як прояв моральної культури майбутнього вчителя. *Наукові записки КДПУ. Серія Педагогічні науки*, 97, 248–252.
274. Романова, І. А. (2015). Рефлексивно-діяльнісний підхід як основа формування культури інтелектуальної діяльності молодших школярів. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*, 48, 238–249.
275. Романюк, О. (2020). Переваги застосування комунікативного підходу щодо викладання іноземних мов. *Актуальні проблеми навчання іноземних мов для спеціальних цілей: збірник наукових статей* / уклад. І. Ю. Сковронська. Львів: ЛьвДУВС, 108–114.
276. Ромашева, Н. В. (2009). Використання особистісно орієнтованих технологій у навчанні іноземних мов. *Педагогічні науки*, 52, 351–356.
277. Руденко, Л. А., & Лашта, Р. Б. (2023). Педагогічні умови формування професійної рефлексії у майбутніх офіцерів збройних сил України. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і*

- загальноосвітній школах, 90, 124–128. URL : <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2023/90/23.pdf>
278. Савельчук, І. Б. (2019). Підготовка соціальних працівників в інноваційному освітньому середовищі університету : монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 375.
279. Савченко, О. (2018). Свідомість і рефлексія в базисі психологічного теоретизування. *Психологія і суспільство*, 3–4 (73–74), 67–89.
280. Савченко, О. В. (2016). Рефлексивна компетентність як важливий фактор організації системи рефлексивного досвіду на особистісному рівні. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*, 1(1), 98–105.
281. Савченко, О. Я. (1997). Дидактика початкової школи: підруч. для студ. пед. факультетів. К. : Абрис, 39.
282. Савчук, Б. П., Слюсаренко, Н. В., & Єгорова, І. В. (2022). Коучингова модель grow: сутнісна характеристика і можливості використання в освітньому процесі ЗВО. *Педагогічний альманах*, 51, 57–63.
283. Саух, П. Ю. (2003). Філософія: навчальний посібник. Житомир: Видавництво Житомирського державного педагогічного університету, 254.
284. Семенець, С. П. (2006). Методи навчання в системі розвивальної освіти. *Вісник Запорізького національного університету*, 1. URL : <https://eprints.zu.edu.ua/15540/1/%D0%B7%D0%B0%D0%BF%D0%BE%D1%80%D1%96%D0%B6%D0%B6%D1%8F.pdf>
285. Сенчина, Н. Г. (2017). Педагогічна рефлексія: генезис, сутність, функції в освітньому процесі. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Педагогічні науки*, 5(118), 106–111.

286. Сенчина, Н. Г. (2018). Модель формування педагогічної рефлексії вчителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*, 82 (3), 184–190.
287. Сенчина, Н. Г. (2019). Формування педагогічної рефлексії учителів гуманітарних спеціальностей у післядипломній освіті : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 320. URL : <https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2019/senchina/dis.pdf>
288. Сердюк, Т. В. (2009). Розвиток рефлексивних здібностей студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації засобами інтерактивного навчання. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 2, 136–140.
289. Серьожникова, Р. К. (2010). Актуалізація творчого потенціалу особистості як результат суб'єктної активності майбутнього викладача. *Наука і освіта*, 2, 119–123.
290. Сидорчук, Н. Л. (2017). Педагогічні умови формування рефлексивної культури майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки: Дис.... канд. пед. наук: 13.00.04. Рівне, 297.
291. Сікорський, П. (2003). До проблеми класифікації методів навчання. *Вісник Львів. ун-ту. Серія педагогічна*, 17, 89–98.
292. Сінельнікова, Т. В. (2006). Тренінгові технології в системі фахової підготовки майбутніх психологів: дис. канд. псих. наук: 19.00.07. Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського, Одеса, 212.
293. Словник базових понять з курсу «Педагогіка» (2014): навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів: вид. 2-ге, доп. і перероб. / Укладач О. Є. Антонова. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 100.
294. Словник іншомовних слів (1974) / за ред. О. С. Мельничука. Київ, 865.

295. Словник іншомовних слів (2000): 23000 слів та термінологічних словосполучень / Уклад. Л. О. Пустовіт та ін. К.: Довіра, 1018.
296. Словник педагогічних термінів (2008) / Під ред. Л. О. Савенкової. Київ, 19.
297. Словник української мови (1970–1980): в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. К.: Наукова думка. Т. 10, 441.
298. Словник-довідник з професійної педагогіки (2006) / За ред. А. В. Семенової. Одеса: Пальміра, 221.
299. Слюсаренко, М. (2021). Поняття «методологія» в контексті навчальної дисципліни про організацію наукового дослідження. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 4, 87–94.
300. Смалиус, Л. Н. (2014). Педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх психологів у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 200.
301. Сологуб, Л. В. (2016). Методологія дослідження інституційних дискурсів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*, 63, 187–189.
302. Сопівник, Р., & Діра, Н. (2018). Аналіз поняття «педагогічні умови» в контексті виховання ціннісного ставлення до живої природи учнів середнього шкільного віку. *Педагогічний часопис Волині*, 4(11), 74–78.
303. Сорока, О. В. (2016). Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій: дис. д-ра пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 534.
304. Соціальна педагогіка (2008) : мала енциклопедія / За заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої. К: Центр учбової літератури, 336.

305. Соціальна робота (2002): Короткий енциклопедичний словник. Книга 4. К. : ДЦССМ, 536.
306. Спільник, І. В., & Ярошук, О. В. (2018). Принцип системності в аналітичних дослідженнях. *Економічний аналіз*, 28(2), 182–190.
307. Степаненко, В. (2025). Особливості формування рефлексивної компетентності у професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічного профілю. *Ввічливість. Humanitas*, 6, 230–238.
308. Стрілець, С. І. (2011). Інноваційні технології і методи навчання у вищій освіті: проблеми та перспективи. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету*, 90, 204–209.
309. Султанова, Л. (2016). Обґрунтування вибору методу моделювання у дослідженні процесу розвитку полікультурної компетентності майбутніх викладачів. *Витоки педагогічної майстерності*, 17, 169–174.
310. Сухоставська, Л. О. (2014). Професійна підготовка майбутніх психологів у процесі педагогічної практики: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Черкаси, 300.
311. Сучасний психолого-педагогічний словник (2016) / авт. кол. за заг. ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький (Київська область): Домбровська Я. М., 473.
312. Тамаркіна, О. Л. (2018). Дискусія як один із методів навчання самостійній роботі студентів. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*, 81(3), 245–248. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2018_81%283%29_51
313. Тараба, І. О., Соколовська, С. Ф., & Шугаєв, А. В. (2023). Сократівський метод ведення бесіди: семантичні аспекти. *Нова філологія*, 89, 223–227. <https://doi.org/10.26661/2414-1135-2023-89-32>
314. Таран, А. М. (2022). Підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами

- тренінгових технологій: дис. д-ра філософії: 231. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Умань, 346.
315. Терещук, Г., & Біницька, К. (2022). Глокалізація як сучасний і перспективний напрям розвитку системи освіти вчителів. *Молодь і ринок*, 3–4, 10–14.
316. Теслюк, В. М., Лузан, П. Г., & Шовкун, Л. М. (2010). Основи педагогічної майстерності : навчальний посібник. К. : ДАККиМ, 244.
317. Ткалич, М. Г. (2006). Психолого-організаційні детермінанти само актуалізації менеджерів комерційних організацій: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.10; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. К., 20.
318. Ткачова, Н. О. (2006). Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі : моногр. Луганськ : ЛНПУ імені Тараса Шевченка; Х.: Вид-во Каравела, 300.
319. Ткачова, Н. О., & Махновський, С. С. (2016). Рефлексивне виховне середовище: сутність і роль у вихованні студентів вищої школи. Збірник наукових праць *Педагогіка та психологія*, 54, 119–126.
320. Торчевський, Р. В. (2013). Суб'єктно-діяльнісний підхід як сучасна методологічна основа професійної підготовки офіцерів оперативно-тактичної ланки управління. *Вісник Національного університету оборони України*, 4 (35), 158–161.
321. Требик, О. С. (2023). Професійна підготовка фахівця соціономічного профілю: іноземна мова для психологів. *Соціальна педагогіка: теорія та практика* : наук.-метод. журн., 1, 51–58.
322. Уйсімбаєва, Н. В. (2016). Характеристика категорії «самовдосконалення особистості» у психолого-педагогічному контексті. *Педагогічні науки: Збірник наукових праць*, LXXI(2), 62–66.
323. Ульяніч, І. В. (2009). Рефлексивна компетентність у педагогічній діяльності. *Практична психологія та соціальна робота*, 2, 49–51.

324. Уряд збільшив держзамовлення на 3500 місць: яких фахівців потребує держава (2023). *Happy Monday*. URL : <https://happymonday.ua/uryad-zbilshyv-derzhzamovlennya>
325. Файермен, О. О. (2021). До питання про вимоги до майбутніх фахівців соціономічної сфери. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки, 2 (22), 293–298.
326. Федорова, А. І. (2017). Особливості педагогічної рефлексії педагога. *Педагогічна майстерність викладача вищої школи*, 5, 191–203.
327. Філіпович, В. М. (2016). Психологічні чинники формування інтелектуальної компетентності у студентів гуманітарного профілю: Автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. псих. наук: 19.00.07. Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 22.
328. Філіппова, Л. (2019). Педагогічна рефлексія у вищій школі. *Молодий вчений*, 2 (66), 132–135. URL : <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/2925>
329. Філософія (2004): Світ людини. Курс лекцій: Навч. посібник / В. Г. Табачковський, М. О. Булатов, Н. В. Хамітов та ін. К.: Либідь, 432.
330. Філософія (2020): словник термінів та персоналій / В. С. Бліхар, М. А. Козловець, Л. В. Горохова, В. В. Федоренко, В. О. Федоренко. Київ: КВІЦ, 274.
331. Філософський енциклопедичний словник (2002) / НАН України, Ін-т філософії імені Г. С. Сковороди; редкол.: В. І. Шинкарук (голова) та ін. Київ: Абрис, IV, 751.
332. Філософський словник (1986) / За ред. В. І. Шинкарука. 2.вид., перероб. і доп. К. : Голов. ред. УРЕ, 800.

333. Фурман, А. (2005). Модульно-розвивальна організація мислє діяльності – схема професійного методологування. *Психологія і суспільство*, 4, 40–69.
334. Фурман, В. (2008). Проблематика особистісної рефлексії студента в аналітичному висвітленні. *Психологія і суспільство*, 4, 116–121.
335. Фурман, В. В. (2013). Структурні компоненти особистісної рефлексії студентів технічного напрямку навчання, 14. URL : <https://jrnl.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/10148>
336. Харченко, А. С. (2016). Викладання педагогічної психології: від теорії до практики. *Наука і освіта*, 2–3, 178–184.
337. Холодова, О. С. (2024). Принцип індивідуалізації у розвитку фізичної працездатності учнів старшої школи з ослабленим здоров'ям. *Інноваційна педагогіка*, 70(2), 37–40.
338. Цзінцзін, Ч. (2016a). Методика формування мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики в процесі вокального навчання: Автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 23.
339. Цзінцзін, Ч. (2016b). Методика, принципи та педагогічні умови формування мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики. *Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Scientific Journal) Pedagogika*, 6, 69–75.
340. Цибулько, І. О. (2014). Психологічні чинники розвитку професійної рефлексії майбутніх фахівців авіаційної сфери: дис. ... канд. псих. наук за спец.: 19.00.07. К.: Київський університет імені Бориса Грінченка.
341. Ципіна, Д. С. (2021). Формування лінгвокультурної компетентності засобами креолізованих текстів на занятті з іноземної мови. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького держ. педаг-го ун-ту ім. І. Франка*, 41(3), 256–261.

342. Цисарук, О. В. (2012). Пріоритети застосування методу «форум» під час дистанційного навчання у вищій школі. URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/32612157.pdf>
343. Цюпак, І. М. (2025). Діалогічне мислення як педагогічний феномен: аналіз наукових підходів. *Педагогічні науки: Збірник наукових праць*, 112, 26–31.
344. Чайка, І. Ю. (2010). Особистісна рефлексія як комунікативний феномен: соціально-філософський аналіз. *Грані. Філософія*, 4(72), 52–55.
345. Чернятинська, Я. (2022). Перекладні методи вивчення іноземних мов. *Наука. Освіта. Молодь*, 2, 208–211.
346. Чижевський, Б. Г. (1996). Організаційно-педагогічні умови становлення ліцеїв в Україні. К. : Інститут педагогіки АПН України, 249.
347. Чугуєва, І. Є., Коростильова, І. В., & Ткаченко, А. В. (2017). Психологічні особливості професійної діяльності в системі підготовки майбутніх фахівців. *Науковий вісник Херсонського державного університету*, 2(3), 116–120.
348. Шабанова, Ю. О. (2014). Системний підхід у вищій школі: підруч. для студ. магістратури; М-во освіти і науки України; Нац. гірн. ун-т. Д.: НГУ, 120.
349. Шапар, В. Б. (2007). Сучасний тлумачний психологічний словник. Х.: Прапор, 640.
350. Шаргун, Т. О., Жукова, А. Р., & Горошко-Яровик, Л. І. (2023). Особливості комунікативної методики у викладанні іноземної мови як один з ефективних способів розвитку лідерських компетенцій у здобувачів освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: педагогіка. Соціальна робота*, 1 (52), 237–241.

351. Шилінська, І. (2024). Сучасні методи і підходи до навчання іноземних мов у вищій школі. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 82(2), 441–446.
352. Шліхта, Г. (2022). Аксіологічний підхід до реалізації професійної підготовки майбутніх фахівців ІТ-галузі. *Інноватика у вихованні*, 16, 240–251.
353. Шляхта, В. М. (2024). Вплив соціальної рефлексії психолога-консультанта на якість надання психологічної допомоги. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*, 35 (74), 1, 36–41.
354. Шмир, М. Ф. (2020). Дидактичні основи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови: Дис. д-ра пед. наук: 13.00.09. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 496.
355. Шмоніна, Т. А., & Глухов, І. Г. (2011). Сучасні підходи до розуміння поняття «педагогічні умови». *Педагогічні науки*, 59, 65–69.
356. Щербань, П. (2023). Рефлексивна педагогіка як основний компонент Нової української школи. *Педагогічна Житомирщина*, 3 (31). URL : <https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2023/09/5.-%D0%A9%D0%B5%D1%80%D0%B1%D0%B0%D0%BD%D1%8C-.pdf>
357. Юдкін, І. Н. (2019). Феноменологія як методологія історичної поетики. *Культурологічна думка*, 16, 20–35.
358. Якименко, Л. Ю. (2018). Мотивація – основа управління людськими ресурсами : навч.-практ. посібник. Київ : Центр навч. літ., 144.
359. Якимович, Т. Д., & Макогін, О. В. (2017). Особливості дидактичних принципів професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Проблеми трудової та професійної підготовки*, 13, 116–119.

360. Ярошинська, О. (2010). Креативність як провідний принцип побудови освітнього середовища у вищому навчальному закладі. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 1, 113–119.
361. Яценко, Т. С. (2004). Теорія і практика групової корекції: Активне соціально-психологічне навчання: навчальний посібник. К. : Вища школа, 679.
362. Яцик, Т. О., & Степанюк, В. В. (2022). Словник коротких термінів з педагогіки. Луцький фаховий педагогічний коледж КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради. Луцьк: ФОП Мажула Ю. М., 50.
363. Aboulafia, M., & Taylor, S. (2022). George Herbert Mead. Stanford. Encyclopedia of Philosophy. URL : <https://plato.stanford.edu/entries/mead/>
364. Adams, M. (2010). Reflexive self or reflexivity. *Encyclopedia of identity*, 626–629.
365. Adler, S. (1991). The reflective practitioner and the curriculum of teacher education. *J. Educ. Teach*, 17, 139–150.
366. Allen, M., Bourhis, J., Burrell, N., & Marby, E. (2002). Comparing student satisfaction with distance education to traditional classrooms in higher education: a meta-analysis. *The American journal of distance education*, 16(2), 83–97.
367. Andrewes, S. (2005). The CLT Police: Questioning the communicative approach. *Modern English Teacher*, 14/2, 5–11.
368. Andrews, S. (2007). Teacher Language Awareness. Cambridge: Cambridge University Press.
369. Anthony, R. (1988). Advanced Formula For Total Success. New York : Berkley Books, 164.
370. Aronson, E., & Patnoe, S. (1997). Cooperation in the Classroom: The Jigsaw Method. New York: Addison Wesley Longman.

371. Asher, J. J. (1965). The Strategy of the Total Physical Response: An Application to Learning Russian. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 3(4), 291–300.
372. Bandler, R., & Grinder, J. (1979) *Frogs into Princes: Neuro-linguistic Programming*. Moab, Utah: Real People Press.
373. Barenfänger, O. (2005). Learning Management Systems and Language Learning. *Computer Assisted Language Learning*, 18(1–2), 87–99.
374. Barnett, B. G., O'Mahony, G. R., & Matthews, R. J. (2004). *Reflective Practice: The Cornerstone for School Improvement*. Australia: Hawker Brownlow Education.
375. Bartlett, S. J. (1992). The role of reflexivity in understanding human understanding. *Reflexivity: a source-book in self-reference*. Amsterdam, 3–18.
376. Bax, S. (2003). CALL—Past, Present and Future. *System*, 31(1), 13–28.
377. Bax, S. (2003). The end of CLT : a context approach to language teaching. *ELTJ*, 57/3, 278–287.
378. Bialystok, E., & Kellerman, E. (1987). Language strategies in the classroom. In B. K. Das (Ed.), *Communication and learning in the classroom community*, 160–175.
379. Borsch, F. (2010). *Kooperatives Lehren und Lernen im schulischen Unterricht*. Stuttgart, 63.
380. Brandl, K. (2008). *Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to Work*. Prentice Hall.
381. Brinkmann, L., & Melo-Pfeifer, S. (2023). Using the European Language Portfolio for the assessment of plurilingual students in the foreign language classroom. *Assessment of Plurilingual Competence and Plurilingual Learners in Educational Settings*, 216–229. URL : https://www.researchgate.net/publication/372926555_Using_the_European

Language Portfolio for the assessment of plurilingual students in the foreign language classroom

382. Brodow, E. (2018). The Forgotten Art of Listening. Feb 28. URL : <https://www.brodow.com/forgotten-art-of-listening>
383. Burkitt, I. (2012). Emotional reflexivity: feeling, emotion and imagination in reflexive dialogues. *Sociology*, 46(3), 458–472.
384. Burns, R. B. (1979). The self-concept: Theory, measurement, development and behavior. London and New York: Longman. URL : <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=379479>
385. Busse, V., & Walter, C. (2013). Foreign language learning motivation in higher education: A longitudinal study of motivational changes and their causes. *The Modern Language Journal*, 97, 435–456.
386. Byram, M. (1991). Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching. Clevedon : Multilingual Mateers, Ltd.
387. Byram, M., & Zarate, G. (1991). Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching. Clevedon: Philadelphia: Multilingual Matters.
388. Byron, K. (2012). Creative reflections on brainstorming. *London Review of Education*, 201–213. URL : <https://journals.uclpress.co.uk/lre/article/2436/galley/16426/view/>
389. Caetano, A. (2017). Reflexive dialogues: interaction and writing as external components of personal reflexivity. *Sociological research online*, 22(4), 66–86.
390. CAL (2024). Center for Applied Linguistics. URL : <https://www.cal.org/>
391. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1–47. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
392. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.

393. Carey, J., Churches, R., Hutchinson, G., Jones, J., & Tosey, P. (2010). West- Neuro-linguistic programming and learning: teacher case studies on the impact of NLP in education / Foreword by John Burnham. URL : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508368.pdf>
394. Chowdhury, R. R., & Kalu, G. (2004). Learning to give feedback in medical education. *The Obstetrician & Gynaecologist*, 6. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1576/toag.6.4.243.27023/pdf>
395. Cohen, A. D. (1998). Strategies in Learning and Using a Second Language. London: Longman.
396. Common European framework of reference for languages (1996): learning, teaching, assessment. Language Policy Unit, Strasbourg. URL : <https://rm.coe.int/1680459f97>
397. Creating reflexive health promotion practitioners (2018): our process of integrating reflexivity in the development of a health promotion course / B. Wigginton et al. *Pedagogy in health promotion*, 5(1), 75–78. URL: <https://doi.org/10.1177/2373379918766379>
398. Cruickshank, D. (1985). Uses and benefits of reflective teaching. *Phi Delta Kappan*, 704–706. URL : <https://www.jstor.org/stable/20387492>
399. Csajbok-Twerefou, I. (2010). The Role of Films in the Teaching of Foreign Languages. URL : https://www.researchgate.net/publication/314187194_The_Role_of_Films_in_the_Teaching_of_Foreign_Languages
400. D'Angelo, B. J. (2009). Using Portfolio Assessment to Discover Student Learning. *Proceedings of the 74th Annual Convention of the Association for Business Communication*, (4-7 November, Portsmouth, Virginia). URL : <http://businesscommunication.org/wp-content/uploads/2011/04/PABC-2009-13-DAngelo.pdf>
401. Davies, S. (2012). Embracing reflective practice. *Educ. Prim. Care*, 23, 9–12.

402. Dejene, W. (2019). The practice of modularized curriculum in higher education institution: Active learning and continuous assessment in focus. *Cogent Education*. Published by Taylor & Francis, 6. URL : https://www.researchgate.net/publication/332741014_The_practice_of_modularized_curriculum_in_higher_education_institution_Active_learning_and_continuous_assessment_in_focus
403. Dewey, J. (1904). “The relation of theory to practice in education” in *Third yearbook of the National Society for the scientific study of education*. ed. McMurray C. S. Chicago: University of Chicago Press, 9–30.
404. Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. New York: D.C. Heath and Company.
405. Diachuk, N. (2017). Frame analysis of political texts. *East European Journal of Psycholinguistics*, 4(1), 40–46.
406. Dodge, B. (1997). Some thoughts about WebQuest. URL (last checked 5 May 1997). URL : http://WebQuest.sdsu.edu/about_WebQuests.html
407. Dodge, B. (2001) Focus: Five rules for writing a great WebQuest. *Learning and Leading with Technology*, 28(8), 6–9. URL : https://www.researchgate.net/publication/285664985_Five_rules_for_writing_a_great_WebQuest
408. Dorntr, P. (1978). Self-reflection and problem solving. *Human and artificial intelligence*. Berlin, 7, 101–107.
409. Dumtrache, S. D. (2014). The Effects of a Cinema-therapy Group on Diminishing Anxiety. *Young People Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 127, 717–721.
410. Ehlers, U.-D. (2004): Quality in E-Learning From a Learner’s Perspective. *European Journal for Distance and Open Learning*. URL : <http://www.eurodl.org>

411. Ellis, G. (1996). How culturally appropriate is the communicative approach? *ELTJ*, 50/3, 213–218.
412. European Language Portfolio (2003). Goal Setting and learning how to learn. Templates and Resources Language Biography, 52. URL: <https://rm.coe.int/16804932c3>
413. European Language Portfolio (ELP) (2014). URL : <https://www.coe.int/en/web/portfolio>
414. European Year of Languages 2001 (2001). Decision No 1934/2000/EC of the European Parliament and of the Council of 17 July 2000 on the European Year of Languages 2001. *Official Journal*. L 232 of 14 September 2000. URL: <https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/summary/european-year-of-languages-2001.html>
415. Faller, P., Lundgren, H., & Marsick, V. (2020). Overview: Why and How Does Reflection Matter in Workplace Learning? *Advances in Developing Human Resources*, 22(3), 1–16. URL : https://www.researchgate.net/publication/342227923_Overview_Why_and_How_Does_Reflection_Matter_in_Workplace_Learning
416. Farrugia, D. (2013). The reflexive subject: towards a theory of reflexivity as practical intelligibility. *Current sociology*, 61(3), 283–300. URL: <https://doi.org/10.1177/0011392113478713>.
417. Fichte, J. G. (1845–1846). Johann Gottlieb Fichte's sämtliche Werke. in 8 Bänden (I. H. Fichte, Ed.). Veit und Comp.
418. Foreign language learning statistics (2023). Eurostat Statistics Explained. URL : https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_learning_statistics
419. Gewehr, W., & Catsimali, G. (2002). “Aspects of modern language teaching in Europe”. Taylor & Francis e-Library, 237.
420. Gilbert, A., & Sliep, Y. (2016). Reflexivity in the practice of social action: from self- to inter-relational reflexivity. *South african journal of psychology*, 39 (4), 468–479.

421. Gillies, R. (2016). Cooperative Learning: Review of Research and Practice, 41(3), 39–54. URL : https://www.researchgate.net/publication/300003670_Cooperative_Learning_Review_of_Research_and_Practice
422. Ginger, S. (1987). Gestalt Therapy: The Art of Contact. Karnac, 174.
423. Golob, T., Makarovič, M. (2019). Reflexivity and structural positions: the effects of generation, gender and education. *Social sciences*, 8(9), 248. URL: <https://doi.org/10.3390/socsci8090248>.
424. Greenaway, D., & Haynes, M. (2003). Funding Higher Education in the UK: the Role of Fees and Loans. *The Economic Journal*, 113, 150–166.
425. Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education (2010). J. Beacco, M. Byram, M. Cavalli, D. Coste, M. Cuenat, F. Goullier and J. Panthier. Council of Europe: Strasbourg.
426. Harris, J., & Duibhir, P. (2011). Effective Language Teaching: A Synthesis of Research. National Council for Curriculum and Assessment, 162.
427. Haynes, K. (2012). Reflexivity in qualitative research. *Research Gate*, 1–22. URL: https://www.researchgate.net/publication/286352842_Reflexivity_in_qualitative_research
428. Hilsdon, J. (2005). Rethinking reflection. *The Journal of Practice Teaching and Learning*, 6(1), 57–70.
429. Holland, J. L. (1997). Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments. (3rd ed.). Psychological Assessment Resources.
430. Holland, R. (1990). Reflexivity. *Human Relations*, 52(4), 463–483.
431. Hymes, D.H. (1972) “On Communicative Competence” In: J. B. Pride and J. Holmes (eds) Sociolinguistics. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, 269–293.

432. Imig, D. R. (1981). The Use of Film in the Measurement of Student Learning. *Family Relations*, 30(2), 259–263.
433. Ison, R. (2001). Systems Practice at the United Kingdom's Open University. In: Wilby, Jennifer and Ragsdell, Gillian eds. *Understanding Complexity*. Kluwer Academic, 45–54. URL : https://www.researchgate.net/publication/238708368_Systems_Practice_at_the_United_Kingdom's_Open_University
434. Jardine, D. W. (1987). Reflection and self-understanding in piagetian theory: a phenomenological critique. *The journal of educational thought (JET)*, 21(1), 10–19.
435. Jenbayeva, K., Ayapova, T., Kalimova, Z., Jartybayeva, A., & Koilybayeva, A. (2024). Development of secondary language personality in the conditions of foreign language education. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія Фізика*, 55. URL : <https://physics.uz.ua/uk/journals/issue-55-2024/development-of-secondary-language-personality-in-the-conditions-of-foreign-language-education>
436. Johnson, D., & Johnson, R. (1990). Cooperative learning and achievement. In S. Sharan (Ed.). *Cooperative learning: Theory and research* New York: Praeger, 23–37.
437. Johnson, D., & Johnson, R. (1999). Making Cooperative Learning Work. *Theory into Practice*. Building Community through Cooperative Learning, 38(2), 67–73. URL: <http://www.jstor.org/stable/1477225>
438. Johnson, K. (1992). *Communication in the classroom*. London: Longman Group, 140.
439. Kalaga, Tomasz (2015). *Literary Hermeneutics. From Methodology to Ontology*. Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne. URL : https://www.researchgate.net/publication/322600100_Literary_Hermeneutics_From_Methodology_to_Ontology

440. Kiel, E. (1996). Kulturanalyse im Landeskundeunterricht als Mittel der Entwicklung interkultureller Kompetenz. *Fremdsprache und Hochschule*, 46, 82–100.
441. Killen, L. (1989). Reflective teaching. *J. Teach. Educ.*, 40, 49–52.
442. Kondratska, L., Romanovska, L., Kravchyna, T., Korolova, N., & Gudz, T. (2022). Realization of Future Teacher's Mental Space in the Process of Bite-Sized Learning. *Postmodern Openings*, 13 (2), 97–117.
443. Königs, F. G. (2003). Teaching and Learning Foreign Languages in Germany: A personal overview of developments in research. *Language Teaching*, 36(04), 235–251.
444. Kravchyna, T. (2018a). Understanding of foreign scientific text as factor of professional development of future mechanical engineers. *Science and Education*, 1, 65–70. URL : <https://doi.org/10.24195/2414-4665-201801-1-9>
445. Kravchyna, T. (2020). The use of fairy-tales in teaching English. *Збірник наукових статей ПЗВО «Київський міжнародний університет» й Інституту соціальної та політичної психології НАПН України*. Серія: «Психологічні науки: проблеми і здобутки», 2(16), 136–152.
446. Kravchyna, T. (2025a). The potential of training technologies in the process of forming pedagogical reflection among higher education students of socionomic profile. *Молодь і ринок*, (1 (233), 106–113. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.320186>
447. Kravchyna, T. V. (2018b). Types of interactive methods of teaching English for technical students. *Відкрите освітнє Е-середовище сучасного університету*, 140–145.
448. Kravchyna, T. V. (2024a). Benchmarks for developing future socionomic professionals' pedagogical reflection via foreign language training. *Науковий журнал «соціальна педагогіка: теорія і практика»*, 1, 25–31.

449. Kravchyna, T. V. (2024b). Innovative methods for optimizing foreign language training of future socionomic specialists. *Соціально-психологічна робота: інновації, стратегії та можливості*: Збірник матеріалів круглого столу з міжнародною участю, Кам'янець-Подільський – Ломжа, 19 березня 2024 р. / Наукова редакція: З. Шарлович, М. Тріпак, О. Палилюлько, М. Волощук. Видавництво: MANS w Łomży, 146–150.
450. Kravchyna, T. V. (2024c). Preparing for the future: training in socionomic professions. *Наука і освіта в глобальному та національному вимірах: виклики, загрози, перспективи розвитку* : зб. наук. праць за матер. III міжнародної наук.-практ. конф. (Полтава, 22-23 лютого 2024 р.) / за ред. Л. О. Данильчук. Полтава : в-во ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», I, 88–92.
451. Kravchyna, T. V. (2025b). Experimental testing of the effectiveness of the system for forming pedagogical reflection of future specialists of socio-economic profile in the process of foreign language training. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 94(1), 405–410. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/94-1-57>
452. Kravchyna, T. V. (2025c). Organizational and pedagogical conditions for the formation of pedagogical reflection in the process of foreign language training of future socionomic specialists. *Молодь і ринок*, 7–8, 239–240.
453. Kravchyna, T. V. (2025d). International experience of foreign language training of socionomic higher education students. *Педагогічні науки: теорія та практика*, 4, 113–118. DOI: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-4-15>
454. Kravchyna, T. V. (2025e). Monitoring the formation of pedagogical reflection among socionomic higher education students. *Педагогічний альманах КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»*, 59. <https://doi.org/10.37915/pa.vi59.670>

455. Kravchyna, T. V. (2025f). Pedagogical reflection as an object of pedagogical discourse. *Мистецька освіта та розвиток творчої особистості*, 4, 27–32. DOI <https://doi.org/10.32782/ART/2025-4-5>
456. Kravchyna, T. V. (2025g). Structural and functional model of the system for the formation of pedagogical reflection in the process of foreign language training of future socio-economic specialists. *Професійно-прикладні дидактики*, 1, 39–44. <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-1-6>
457. Kuswandono, P. (2012). Reflective Practices for Teacher Education. *LLT Journal A Journal on Language and Language Teaching*, 15(01), 149–162. URL : https://www.researchgate.net/publication/316019867_Reflective_Practices_for_Teacher_Education
458. Latyshev, O. (2022). System principles and mechanisms of reflection. *Psychological journal*, 8(2), 74–84.
459. Lee, I. (2004). Using Dialogue Journals as a Multi-Purpose Tool for Preservice Teacher Preparation: How Effective Is It? URL : https://www.academia.edu/65767227/Using_Dialogue_Journals_as_a_Multi_Purpose_Tool_for_Preservice_Teacher_Preparation_How_Effective_Is_It?uc-g-sw=8763620
460. Lipman, M. (1991). *Thinking in Education. The reflective model of educational practice*. Cambridge, 156.
461. Little, D. (2002). The European Language Portfolio: Structure, origins, implementation and challenges. *Language Teaching*, 35(03), 182–189.
462. Lynne, C. (2017). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press, 258.
463. McLeod, S. (2025). Maslow's Hierarchy of Needs. URL : <https://www.simplypsychology.org/maslow.html>

464. Mues F., & Sorcinelli, M. D. (2000). Preparing a Teaching Portfolio. The Center for Teaching University of Massachusetts Amherst. URL : <https://cndls.georgetown.edu/media/documents/teachingportfolio.pdf>
465. Naranjo, C. (1995) Enneatypes in Psychotherapy. Hohm Press, 160.
466. Netten, J. (2000). (Memorial U. of Newfoundland, Canada) and Germain, Claude. Transdisciplinary approach and intensity in second language learning / teaching . *Canadian Journal of Applied Linguistics* (Ottawa, Canada), 3(1/2), 107–122.
467. Netten, J., & Germain, C. (2004). Theoretical and Research Foundations of Intensive French. *Canadian Modern Language Review*, 60(3), 273–294.
468. Nychkalo, N., Lukianova, L., Bidyuk, N., & Tretko, V. (2020). Didactic Aspects of Teachers’ Training for Differentiated Instruction in Modern School Practice in Ukraine. *International Journal of Learning Teaching and Educational Research*, 19(9), 145–159.
469. Owens, G. (1970). The Module in “Universities Quarterly”. *Universities Quarterly, Higher Education and Society*, 25(1), 20–27.
470. Palacios, M. I. (2002). Foreign language teaching in tertiary education: a European perspective. *The Teaching of English as a Foreign Language : a European perspective*, 25, 165–184.
471. Parlett, M. (1991). Reflections on Field Theory. *The British Gestalt Journal*, 1, 68–91. URL : <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1759902>
472. Perls, F., Hefferline, R., & Goodman, P. (1951). Gestalt Therapy. Julian Press, 466.
473. Pettry, D. W. (2014). Cinema Therapy: An Idea for Recreational Therapists. URL: <https://www.dannypettry.com/CTbook.pdf>
474. Podkorytova, L., Havrylkevych, V., Romanovska, L., Kravchyna, T., Chovgan, O., & Oliynyk, K. (2023). Development of Psychology Students’ Self-Regulation in the Process of Professional Training. *Pertanika Journal*

- of Social Science and Humanities*, 31 (1), 161–181. URL : <https://doi.org/10.47836/pjssh.31.1.09>
475. Popper, K. R. (1984). *Ausgangspunkte: meine intellektuelle Entwicklung*. 3. Aufl. Hamburg : Hoffmann und Campe, 374.
 476. Porto, M. (2010). Culturally Responsive L2 Education. *ELT Journal*, 64(1), 45–53.
 477. Posner, R. A. (2013). *Reflections on Judging*. Harvard University Press, 400.
 478. Reither, F. (1980). Selfreflective cognitive processes: Its characteristics and effects. *XXII-nd International Congress of Psychology* : v. I. Leipzig, 229.
 479. Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching*. Cambridge University Press 32 Avenue of the Americas, New York, NY, 52.
 480. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
 481. Richards, J. C., Rodgers, T. S. (1995). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 482.
 482. Richards, J. C., Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge UK : Cambridge University Press. URL: http://en.wikipedia.org/wiki/Language_education – cite_ref-Diller 1-2
 483. Rod, E. (2003). *Task based Language Learning and Teaching*. New York: Oxford University Press, 387.
 484. Rogers, C. R., & Freiberg H., J. (1994). *Freedom to Learn*. Subsequent edition; Pearson College Div, 352.
 485. Romanovska, L. I., Bryndikov, Y., Chovgan, O., Oliynyk, K., Vasylenko, O., & Kravchyna, T. (2020). Dynamics of Educational and Professional Attitudes Formation of Future Social Workers During Studying at Higher Educational Institution. *Revista Romaneasca Pentru Educatie*

- Multidimensional*, 12 (3), 369–387. URL : <https://doi.org/10.18662/rrem/12.3/326>
486. Romanovska, L., Kravchyna, T., Korolova, N., Oliynyk K., & Nagachevska, O. (2020). Personal Reflection Development as Means of Forming Culture of Scientific Text Perception by Humanitarians. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 11 (4), 118–131. URL : <https://doi.org/10.18662/brain/11.4/144>
487. Rudestam, K. E. (1982). *Experiential groups in theory and practice*. Monterey, CA: Brooks. Cole.
488. Sadovets, O. (2022). Comparative analysis of foreign language teachers' education at British and American universities. *Comparative Professional Pedagogy*, 12(2), 54–63.
489. Sato, K., & Kleinsasser, R. (1999). Communicative language teaching. CLT. Practical understandings. *Modern Language Journal*, 83.4, 494–517.
490. Stephens, A., & Tjøstheim, T. A. (2020). The cognitive philosophy of reflection. *Erkenntnis*. URL: <https://doi.org/10.1007/s10670-020-00299-0>
491. Strategy Inventory for Language Learning (SILL) (1989). Version 7.0 (ESL/EFL). R. Oxford. URL : <https://richarddpetty.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/03/sill-english.pdf>
492. Szondi, P., Bahti, T. (1978). *Introduction to Literary Hermeneutics. New Literary History*. Literary Hermeneutics: The Johns Hopkins University Press, 10(1), 17–29.
493. Tamimy, M., Rashidi, N., & Hwee Ling Koh, J. (2023). The use of cooperative learning in English as foreign language classes: The prevalence, fidelity, and challenges. *Teaching and Teacher Education*, 121. URL : <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X22002906>
494. Tarnopolsky, O., Kozhushko, S., Kliuchnyk, R. & Storozhuk, S. (2021). Shuying Li Secondary language personality and principled pragmatism in developing that personality in foreign language education at

- tertiary linguistic schools. *Cogent Education*, 8. URL : <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2021.1898736>
495. University of Santiago de Compostela, Spain URL : https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce25/cauce25_10.pdf
496. Vasylenko, O. M., Romanovska, L. I., & Kravchyna, T. V. (2022). Professional competence of future psychologists for work in rehabilitation institutions. *Modern scientific developments in pedagogy and psychology International scientific conference : conference proceedings* (November 3–4, 2022. Riga, the Republic of Latvia). Riga, Latvia : “Baltija Publishing”, 9–12. DOI <https://doi.org/10.30525/9978-9934-26-259-3-1>
497. Vasylenko, O., Grach, Y., Gudz, T., Romanovska, L., & Kravchyna, T. (2019) Analysis of the formation of personal and professional qualities of future social workers for street social work. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 11(4), 288–303 URL : <https://doi.org/10.18662/rrem/170>
498. Weidner, M. (2006). *Kooperatives Lernen im Unterricht*. Kallmeyer : Klett, 192.
499. Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
500. Wooder, B. (2008). *Movie Therapy: How It Changes Lives*. London: Rideau Lakes Publishing, 248.
501. Yusoff, W. F. W., Kian, T. S., & Idris, M. T. M. (2013). Herzberg's Two-Factor Theory on Work Motivation: Does it Works for Todays Environment? URL : https://www.researchgate.net/publication/262639924_Herzberg's_Two-Factor_Theory_on_Work_Motivation_Does_it_Works_for_Todays_Environment
502. Zarobe, Y. R., & Catalan, R. M. (2009). Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe (Second Language Acquisition). *Multilingual Matters*, 256.

ДОДАТКИ

Додаток А

Професійні компетентності фахівця із соціальної роботи (Наказ
Мінекономіки, 2020, с. 6–12)

Трудові функції	Професійні компетентності
Виявлення у адміністративно-територіальній одиниці / територіальній громаді осіб/ сімей, які належать до вразливих груп населення та/ або перебувають у складаних життєвих обставинах і потребують соціальної підтримки, надання соціальних послуг	А5 Здатність організовувати та проводити первинний прийом вразливих груп населення, прийом звернень і повідомлень про осіб / сімей, які потрапили у складні життєві обставини та потребують соціальної допомоги чи послуг та вести їх облік
	А6 Здатність оперативно вирішувати нестандартні (кризові) ситуації і вживати заходи, адекватні ситуації в межах повноважень
Проведення соціально-профілактичної роботи, спрямованої на запобігання потраплянню у складні життєві обставини осіб/ сімей	Б4 Здатність надавати допомогу соціально неадаптованим сім'ям у набутті навичок відповідального батьківства та пошуку власних ресурсів для самостійного розв'язання життєвих проблем сім'ї
Проведення оцінювання потреб особи/ сім'ї з ознаками складних життєвих обставин у соціальних послугах та соціальній допомозі	В1 Здатність виявляти, аналізувати та оцінювати проблеми особи / сім'ї з ознаками складних життєвих обставин під час візиту в сім'ю
	В2 Здатність визначати та оцінювати індивідуальні потреби відповідно до віку та статі і ресурсів особи / сім'ї з ознаками складних життєвих обставин
Планування соціальної роботи, надання соціальних послуг, соціальної допомоги, визначення методів соціальної роботи з мінімізації або подолання складних життєвих обставин особи / сім'ї	Г1 Здатність обґрунтовувати рішення про надання чи відмову у наданні послуг за результатами оцінювання потреб особи/ сім'ї
	Г2 Здатність розробляти та аргументувати шляхи подолання соціальних проблем та складних життєвих обставин особою/ сім'єю, обирати ефективні методи їх вирішення, передбачати наслідки
	Г4 Здатність до спільного обговорення результатів оцінювання потреб особи/ сім'ї у соціальних

	послугах та індивідуального плану з членами міждисциплінарної команди спеціалістів та отримувачем соціальних послуг, членами його сім'ї (за можливості) та керівництвом, що надає соціальні послуги
Надання соціальних послуг особам/ сім'ям, спрямованих на подолання або мінімізацію складних життєвих обставин	Д3 Здатність здійснювати заходи соціальної підтримки осіб / сімей, спрямованих на подолання або мінімізацію складних життєвих обставин
	Д5 Здатність надавати допомогу найбільш вразливим членам громади
	Д6 Здатність здійснювати аналіз результативності роботи з реалізації заходів надання соціальних послуг та вести відповідну документацію
Представлення інтересів отримувачів соціальних послуг в установах та організаціях	Е2 Здатність надавати послуги представлення інтересів отримувача соціальних послуг в установах та організаціях в межах повноважень
Здійснення інших повноважень щодо соціальної роботи та надання соціальних послуг особам/ сім'ям, які належать до вразливих груп населення та/ або перебувають у складних життєвих обставинах	Ж1 Здатність володіти елементами психолого-педагогічної підтримки для розвитку здібностей особи, дитини у вирішенні проблем, подоланні стресів, реабілітації, самостійності в процесі подолання, мінімізації складних життєвих обставин
	Ж2 Здатність до стимулювання соціальної активності та здійснення самодопомоги на задоволення життєвих потреб осіб/ сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах
Прогнозування та проектування заходів соціальної підтримки, в тому числі надання соціальних послуг, їх змісту та обсягу	И4 Здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня (експертами з інших галузей/ видів економічної діяльності), налагоджувати взаємодію державних, громадських і комерційних організацій на підґрунті соціального партнерства
Здійснення моніторингу надання соціальних послуг, оцінки їх якості та контролю за дотриманням державних стандартів соціальних послуг	К1 Здатність визначати показники якості надання соціальних послуг та соціальної підтримки мешканцям адміністративно-територіальної одиниці / територіальної громади та застосовувати їх під час оцінювання якості
Організація спільної діяльності фахівців різних галузей і непрофесіоналів,	Л1 Здатність до застосування методів менеджменту для організації власної професійної діяльності та управління діяльністю соціальних робітників, які йому підпорядковані, та волонтерів,

здійснення їх підготовки до виконання завдань соціальної роботи, ініціювання командоутворення та координація командної роботи	іншого персоналу Л2 Здатність організовувати спільну діяльність, ініціювати командоутворення, сприяти згуртуванню та груповій мотивації, фасилітувати процеси прийняття групових рішень Л3 Здатність оцінювати процес і результат виконаної роботи, розробляти та впроваджувати програми забезпечення якості соціальних послуг Л5 Здатність налагоджувати соціальну взаємодію, співробітництво, попереджати та розв'язувати конфлікти в професійному колективі
Підготовка пропозицій щодо розвитку соціальних послуг у адміністративно- територіальній одиниці/ територіальній громаді, участь у розробленні програм соціально- економічного розвитку громади в межах повноважень	М3 Здатність до розповсюдження позитивного досвіду організації надання соціальних послуг та соціальної підтримки населення, формування позитивного іміджу професії, її статусу в суспільстві М4 Здатність автономно приймати рішення в складних і непередбачуваних ситуаціях у випадках загрози життю та /або здоров'ю отримувача соціальних послуг

Додаток Б

Авторська анкета для соціальних працівників / психологів

1. Що таке педагогічна рефлексія?
2. Завершіть речення: Педагогічна рефлексія дозволяє соціальному працівникові / психологу _____
3. На якому етапі професійної діяльності краще використовувати педагогічну рефлексію? На етапі: 1) аналізу; 2) цілепокладання; 3) планування; 4) реалізації дій; 5) оцінки результативності; 6) коригування дій.
 - а) на всіх етапах;
 - б) на деяких з них;
 - в) на жодному з них.
4. Чи аналізуєте Ви свій досвід (життєвий, професійний)?
 - а) завжди;
 - б) іноді;
 - в) дуже рідко або ніколи.
5. Які форми й прийоми Ви при цьому використовуєте?
 - а) усний аналіз;
 - б) письмовий аналіз;
 - в) інші форми (участь у тренінгах, спостереження за роботою супервізора).
6. Чи вважаєте Ви обов'язковим для соціального працівника / психолога вести записи після проведення консультації, тренінгу, зустрічі з клієнтом?
 - а) завжди;
 - б) іноді;
 - в) дуже рідко або ніколи.
7. Чи звертаєтеся Ви до цих записів під час підготовки до наступного заходу, тренінгу, консультації:
 - а) завжди;
 - б) іноді;
 - в) дуже рідко або ніколи.
8. Що Ви відзначаєте при аналізі заходу:
 - а) позитивні, найбільш вдалі моменти;
 - б) недоліки, їх причини та можливі шляхи виправлення;
 - в) позицію клієнта (задоволеність або незадоволеність);
 - г) емоційне ставлення клієнта (активність, інтерес, байдужість, роздратування);
 - д) загальне враження від проведення заходу.
9. Чи формулюєте Ви цілі та завдання заходу, консультації, тренінгу?:
 - а) завжди;
 - б) іноді;
 - в) дуже рідко або ніколи.

10. Чи визначаєте Ви результативність проведеного заходу, тренінгу, зустрічі з клієнтом?:

- а) завжди;
- б) іноді;
- в) дуже рідко або ніколи.

11. За якими показниками Ви оцінюєте ефективність проведеного заходу?

- а) за безпосередньою емоційною реакцією клієнтів;
- б) за характером взаємовідносин учасників під час проведення тренінгу;
- в) за результатами вдало підібраних діагностичних методик;
- г) інше.

12. Чи аналізуєте Ви причинно-наслідкові зв'язки позитивного або негативного досвіду Вашої професійної діяльності?

- а) завжди;
- б) іноді;
- в) дуже рідко або ніколи.

13. Чи аналізуєте Ви свій професійний досвід?

- а) завжди;
- б) іноді;
- в) дуже рідко або ніколи.

14. Моє самопочуття значно покращиться при оволодінні рефлексивними вміннями й навичками:

- а) так;
- б) сумніваюсь;
- в) ні.

15. Я зможу самотійно оволодіти рефлексивними вміннями з метою самоствердження:

- а) так;
- б) сумніваюсь;
- в) ні.

16. До самотійних занять з оволодіння рефлексивними вміннями:

- а) я гарно підготовлений;
- б) я не готовий;
- в) потребує спеціальної підготовки.

17. Оволодіння рефлексивними практиками полегшує професійну діяльність і підвищує професійну компетентність:

- а) так, безумовно;
- б) сумніваюсь;
- в) ні.

18. Я виконую рефлексивні вправи, техніки, практики для підвищення власної професійної компетентності:

- а) так;
- б) ніколи;

в) дуже рідко або ні.

19. Рефлексивні вправи й техніки, які можуть підвищити мою професійну компетентність:

а) я поки не опанував;

б) я опанувала в достатній мірі;

в) я опанувала досить добре.

Критерії для визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії за анкетною практикуючих соціальних працівників / психологів

№ питан ня	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
1–2	Чітке визначення педагогічної рефлексії, розкрито її значення для професійної діяльності	Загальне визначення, без детального розкриття	Визначення відсутнє або неправильне
3	Використовує педагогічну рефлексію на всіх етапах (варіант а)	Використовує на деяких етапах (варіант б)	Не використовує на жодному етапі (варіант в)
4, 12, 13	Завжди аналізує свій життєвий та професійний досвід (варіант а)	Аналізує інколи (варіант б)	Дуже рідко або ніколи (варіант в)
5	Використовує різні форми аналізу (усна, письмова, супервізія, тренінги)	Використовує одну форму	Не застосовує форми аналізу або дуже обмежено
6–7	Завжди веде записи та звертається до них (варіант а)	Інколи веде записи / звертається до них (варіант б)	Дуже рідко або ніколи (варіант в)
8	Аналізує різні аспекти діяльності: позитивні та негативні моменти, позицію та емоційне ставлення клієнта (більше 2 пунктів)	Аналізує окремі аспекти (1–2 пункти)	Аналіз відсутній або обмежений (0–1 пункт)
9–10	Завжди формулює цілі та оцінює результативність (варіант а)	Інколи формулює цілі / оцінює результативність (варіант б)	Дуже рідко або ніколи (варіант в)
11	Оцінює ефективність за різними показниками (2 і більше пунктів)	Оцінює за одним показником	Не оцінює або обмежується суб'єктивними оцінками
14–19	Позитивна мотивація до розвитку рефлексивних	Мотивація присутня, але	Мотивація відсутня, рідко або ніколи не

	умінь, активне застосування технік (переважно варіант а)	сумнівна або часткова (переважно варіант б)	застосовує рефлексивні техніки (переважно варіант в)

Додаток В

Програма тренінгу «Формування й розвиток комунікативних умінь і навичок» для майбутніх фахівців соціономічного профілю

1. Загальна характеристика тренінгу

Мета тренінгу: формування й розвиток комунікативних умінь і навичок фахівців соціономічного профілю (соціальних працівників, психологів); підвищення рівня професійної взаємодії, емпатійності, рефлексивності й ефективності міжособистісного спілкування.

Завдання тренінгу:

- 1) розвинути усвідомлення значення комунікації у професійній діяльності;
- 2) сприяти формуванню навичок ефективної вербальної та невербальної взаємодії;
- 3) навчити учасників прийомам активного слухання, емпатійного реагування й конструктивного зворотного зв'язку;
- 4) відпрацювати техніки самопрезентації та професійного спілкування з можливими потенційними клієнтами;
- 5) стимулювати розвиток педагогічної рефлексії у контексті комунікативної діяльності.

Цільова аудиторія: майбутні фахівці соціономічного профілю – соціальні працівники, психологи.

Форма проведення: інтерактивний тренінг із використанням методів активного навчання (рольові ігри, групові дискусії, мозкові штурми, кейс-аналіз, рефлексивні вправи).

Тривалість: 12 годин.

2. Структура тренінгу

Етап / модуль	Зміст і методи роботи	Очікувані результати
Тема 1. Вступ. Самопізнання у комунікації (2 год.)	Вправа «Знайомство через символ»; міні-лекція «Комунікація як складова професійної компетентності фахівця соціономічного профілю»; групові дискусії «Типові бар'єри у спілкуванні»; вправа «Мій комунікативний стиль»	Учасники усвідомлюють власні комунікативні особливості, значення ефективного спілкування у професійній діяльності
Тема 2. Ефективна комунікація: техніки і стратегії (4 год.)	Інтерактивна презентація «Компоненти ефективної комунікації: вербальна, невербальна, паравербальна складові»; вправа «Активне	Формуються вміння активного слухання, передавання емпатійних реакцій, конструктивного

	слухання»; рольова гра «Я чую тебе»; тренінг «Зворотний зв'язок без критики»; мозковий штурм «Що заважає порозумінню?»	надання та прийняття зворотного зв'язку
Тема 3. Конфлікт і взаємодія: моделі поведінки (3 год.)	Міні-лекція «Конфлікт як ресурс професійного розвитку»; тест «Мій стиль поведінки у конфлікті»; вправа «Перекодування емоцій»; рольова гра «Конфліктна ситуація клієнт – фахівець»; обговорення	Учасники навчаються визначати свій стиль поведінки у конфлікті, застосовувати ефективні стратегії взаємодії
Тема 4. Самопрезентація та професійна рефлексія (3 год.)	Вправа «Моя професійна візитівка»; тренінг «Рефлексивне коло: як я спілкуюся?»; робота з кейсами «Помилки у професійному спілкуванні»; завершальна рефлексія «Мої комунікативні відкриття»	Учасники вдосконалюють навички самопрезентації, розвивають рефлексивне мислення, вчать оцінювати власні комунікативні дії

3. Методи та форми роботи: групова дискусія; рольові та ділові ігри; аналіз конкретних ситуацій (кейс-метод); мозковий штурм; рефлексивні техніки («дзеркало», «рефлексивне коло»); міні-лекції з елементами фасилітації.

4. Очікувані результати тренінгу

Після проходження тренінгу учасники:

- усвідомлюють значення комунікативної компетентності для професійної ефективності;
- вміють налагоджувати професійне спілкування з клієнтами та колегами;
- володіють техніками активного слухання, емпатійного реагування, конструктивного зворотного зв'язку;
- демонструють здатність до саморефлексії та емоційної саморегуляції у процесі комунікації;
- підвищують рівень педагогічної рефлексії як чинника професійного зростання.

5. Критерії оцінювання ефективності тренінгу:

1. Підвищення рівня усвідомлення власних комунікативних стратегій.
2. Розвиток навичок ефективної міжособистісної взаємодії.
3. Здатність до емпатійного слухання і конструктивного зворотного зв'язку.
4. Зростання рівня рефлексивності учасників.

5. Позитивна динаміка у самооцінці комунікативної компетентності (за результатами анкетування до і після тренінгу).

Training program "Formation and development of communication skills" for future socionomic specialists

1. General characteristics of the training

The purpose of the training: formation and development of communication skills of socionomic specialists (social workers, psychologists); increasing the level of professional interaction, empathy, reflexivity and effectiveness of interpersonal communication.

Training objectives:

- 1) to develop awareness of the importance of communication in professional activities;
- 2) to promote the formation of skills of effective verbal and non-verbal interaction;
- 3) to teach participants the techniques of active listening, empathetic response and constructive feedback;
- 4) to practice techniques of self-presentation and professional communication with potential clients;
- 5) to stimulate the development of pedagogical reflection in the context of communicative activities.

Target audience: future socionomic specialists – social workers, psychologists.

Form of delivery: interactive training using active learning methods (role-playing, group discussions, brainstorming, case analysis, reflective exercises).

Duration: 12 hours.

2. Training structure

Stage / topic	Content and methods of work	Expected results
Topic 1. Introduction. Self-knowledge in communication (2 hours)	Exercise “Acquaintance through a symbol”; mini-lecture “Communication as a component of the professional competence of a socionomic specialist”; group discussion “Typical barriers in communication”; exercise “My communicative style”	Participants are aware of their own communicative characteristics, the importance of effective communication in professional activities

Topic 2. Effective communication: techniques and strategies (4 hours)	Interactive presentation “Components of effective communication: verbal, nonverbal, paraverbal components”; exercise “Active listening”; role-playing game “I hear you”; training “Feedback without criticism”; brainstorming “What hinders understanding?”	The skills of active listening, transmitting empathetic reactions, constructively giving and receiving feedback are formed
Topic 3. Conflict and interaction: behavioral patterns (3 hours)	Mini-lecture “Conflict as a resource for professional development”; test “My style of behavior in conflict”; exercise “Recoding emotions”; role-playing game “Conflict situation client - specialist”; discussion	Participants learn to determine their style of behavior in conflict, apply effective interaction strategies
Topic 4. Self-presentation and professional reflection (3 hours)	Exercise "My professional business card"; training "Reflective circle: how do I communicate?"; work with cases "Mistakes in professional communication"; final reflection "My communicative discoveries"	Participants improve self-presentation skills, develop reflective thinking, learn to evaluate their own communicative actions

3. Methods and forms of work: group discussion; role-playing and business games; analysis of specific situations (case method); brainstorming; reflective techniques ("mirror", "reflective circle"); mini-lectures with elements of facilitation.

4. Expected results of the training

After completing the training, participants:

- realize the importance of communicative competence for professional effectiveness;
- are able to establish professional communication with clients and colleagues;
- possess the techniques of active listening, empathetic response, constructive feedback;

- demonstrate the ability for self-reflection and emotional self-regulation in the communication process;
- increase the level of pedagogical reflection as a factor of professional growth.

5. Criteria for evaluating the effectiveness of the training:

1. Increasing the level of awareness of own communicative strategies.
2. Development of effective interpersonal skills.
3. Ability to empathize and provide constructive feedback.
4. Increased level of participants' reflexivity.
5. Positive dynamics in self-assessment of communicative competence (based on the results of the questionnaire before and after the training).

Додаток Г

Програма тренінгу «Формування навичок саморегуляції» для майбутніх фахівців соціономічного профілю**1. Загальна характеристика**

Мета тренінгу: формування в учасників умінь і навичок емоційної, поведінкової й когнітивної саморегуляції як чинника професійної ефективності, психоемоційної стійкості та рефлексивного розвитку.

Завдання тренінгу:

- 1) ознайомити учасників з поняттям і механізмами психічної саморегуляції;
- 2) розвинути усвідомлення власних емоційних станів і стресових реакцій;
- 3) навчити технікам зниження емоційного напруження;
- 4) сформувати вміння й навички усвідомленої поведінкової та когнітивної саморегуляції;
- 5) розвинути рефлексію щодо власних ресурсів і стратегій подолання професійного вигорання.

Цільова аудиторія: майбутні фахівці соціономічного профілю (соціальні працівники, психологи).

Тривалість тренінгу: 12 годин (3 заняття по 4 години або 6 занять по 2 години).

Форма проведення: інтерактивний тренінг з використанням психологічних технік, групових дискусій, рольових ігор, дихальних і тілесно-орієнтованих вправ, рефлексивних практик.

2. Структура тренінгу

Модуль	Зміст і методи роботи	Очікувані результати
Тема 1. Самопізнання та усвідомлення власних станів (2 год.)	Вправа «Моє сьогоднішнє Я»; міні-лекція «Саморегуляція як складова професійної компетентності»; тест «Індикатори стресу і вигорання»; вправа «Мої ресурси і те, що мене виснажує»	Учасники усвідомлюють власні емоційні стани, визначають основні фактори напруження та ресурси для відновлення
Тема 2. Емоційна саморегуляція (3 год.)	Вправа «Емоційна карта тіла»; релаксаційна техніка «Дихання 4-7-8»; гра «Емоційний барометр»; міні-лекція «Механізми управління емоціями»; техніка «Зупинись – подихай – усвідом – дій»	Розвиваються навички емоційної грамотності, керування емоційними реакціями, зниження рівня напруги
Тема 3. Когнітивна	Міні-лекція «Когнітивні викривлення та їх вплив на	Учасники навчаються відслідковувати

саморегуляція (3 год.)	стан людини»; вправа «Зміни думку»; робота з кейсами «Негативні інтерпретації професійних ситуацій»; гра «Оптиміст і критик»	автоматичні думки, трансформувати негативні установки на конструктивні
Тема 4. Поведінкова саморегуляція (2 год.)	Вправа «Мої стратегії поведінки у стресі»; техніка «Сходи ресурсів»; рольові ігри «Складна розмова з клієнтом»; релаксаційна практика «Точка спокою»	Формуються навички усвідомленої поведінки у складних комунікативних ситуаціях, розвивається стресостійкість
Тема 5. Рефлексія і планування саморегуляції (2 год.)	Вправа «Моє професійне Я через 6 місяців»; групова дискусія «Як я піклуюся про себе?»; техніка «Коло балансу»; завершальна рефлексія «Мій особистий план саморегуляції»	Учасники створюють індивідуальну програму підтримки власного емоційного балансу й професійної стабільності

3. Методи і техніки

- релаксаційні вправи (дихальні, тілесно-орієнтовані);
- когнітивно-поведінкові техніки (ідентифікація думок, переосмислення ситуацій);
- візуалізаційні вправи («Безпечне місце», «Коло енергії»);
- арт-терапевтичні елементи (малюнок стану, метафоричні карти);
- групові обговорення, дискусії, самоаналіз.

4. Очікувані результати

Після проходження тренінгу учасники:

- розуміють механізми психічної саморегуляції;
- володіють техніками контролю емоційних і стресових станів;
- демонструють здатність до усвідомленого управління поведінкою у складних професійних ситуаціях;
- розвивають рефлексивне відношення до власних реакцій;
- мають індивідуальний план самопідтримки й профілактики емоційного вигорання.

5. Критерії оцінювання ефективності тренінгу:

1. Зниження рівня емоційної напруги (за самооцінкою учасників).
2. Підвищення рівня усвідомлення власних емоційних станів.
3. Володіння щонайменше трьома техніками саморегуляції.
4. Демонстрація конструктивної поведінки у змодельованих професійних ситуаціях.
5. Позитивна динаміка в самооцінці емоційної стійкості.

Training program "Formation of self-regulation skills" for future socioeconomic specialists

1. General characteristics

The goal of the training: to develop participants' skills and abilities of emotional, behavioral and cognitive self-regulation as a factor of professional effectiveness, psycho-emotional stability and reflective development.

Training objectives:

- 1) to familiarize participants with the concept and mechanisms of mental self-regulation;
- 2) to develop awareness of own emotional states and stress reactions;
- 3) to teach techniques for reducing emotional tension;
- 4) to form the skills and abilities of conscious behavioral and cognitive self-regulation;
- 5) to develop reflection on own resources and strategies for overcoming professional burnout.

Target audience: future socioeconomic specialists (social workers, psychologists).

Duration of training: 12 hours (3 sessions of 4 hours or 6 sessions of 2 hours).

Format: interactive training using psychological techniques, group discussions, role-playing games, breathing and body-oriented exercises, reflective practices.

2. Structure of the training

Topic	Content and methods of work	Expected results
Topic 1. Self-knowledge and awareness of own states (2 hours)	Exercise "My Today's Self"; mini-lecture "Self-regulation as a component of professional competence"; test "Indicators of stress and burnout"; exercise "My resources and what exhausts me"	Participants become aware of their own emotional states, identify the main stress factors and resources for recovery
Topic 2. Emotional self-regulation (3 hours)	Exercise "Emotional body map"; relaxation technique "Breathing 4-7-8"; game "Emotional barometer"; mini-lecture "Mechanisms of managing emotions"; technique "Stop -	Emotional literacy skills and emotional response management are developed, stress levels are reduced.

	breathe - realize - act"	
Topic 3. Cognitive self-regulation (3 hours)	Mini-lecture “Cognitive distortions and their impact on the human condition”; exercise “Change your mind”; work with cases “Negative interpretations of professional situations”; game “Optimist and critic”	Participants learn to track automatic thoughts, transform negative attitudes into constructive ones
Topic 4. Behavioral self-regulation (2 hours)	Exercise “My strategies for behavior in stress”; technique “Ladder of resources”; role-playing games “A difficult conversation with a client”; relaxation practice “Point of calm”	Skills of conscious behavior in difficult communicative situations are formed, stress resistance develops.
Topic 5. Reflection and planning of self-regulation (2 hours)	Exercise “My professional self in 6 months”; group discussion “How do I take care of myself?”; technique “Circle of balance”; final reflection “My personal plan for self-regulation”	Participants create an individual program to support their own emotional balance and professional stability.

3. Methods and techniques

- relaxation exercises (breathing, body-oriented);
- cognitive-behavioral techniques (identification of thoughts, rethinking situations);
- visualization exercises (“Safe Place”, “Circle of Energy”);
- art therapy elements (state drawing, metaphorical maps);
- group discussions, debates, introspection.

4. Expected results

After completing the training, participants:

- understand the mechanisms of mental self-regulation;
- possess techniques for controlling emotional and stressful states;
- demonstrate the ability to consciously manage behavior in difficult professional situations;
- develop a reflective attitude towards own reactions;

– have an individual plan for self-support and prevention of emotional burnout.

5. Criteria for evaluating the effectiveness of the training:

1. Reduction in the level of emotional tension (according to the participants' self-assessment).
2. Increased awareness of own emotional states.
3. Mastery of at least three self-regulation techniques.
4. Demonstration of constructive behavior in simulated professional situations.
5. Positive dynamics in self-assessment of emotional stability.

Додаток Д

**ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ЗАТВЕРДЖУЮ**

Декан гуманітарно-
педагогічного факультету
Л.Л.Станіславова

_____ 20____

РОБОЧА ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Іноземна мова (англійська)

Галузь знань – 05 Соціальні та поведінкові науки

Спеціальність – 053 Психологія

Рівень вищої освіти – перший (бакалаврський)

Освітньо-професійна програма – Психологія

Обсяг дисципліни – 5 кредитів ЄКТС. **Шифр дисципліни** – ОЗП.04

Мова навчання – англійська

Статус дисципліни: обов'язкова (цикл загальної підготовки)

Факультет – Гуманітарно-педагогічний

Кафедра – Іноземних мов

Форма навчання	Курс	Семестр	Обсяг дисципліни		Кількість годин						Курсовий проект	Курсова робота	Форма семестрового контролю	
					Аудиторні заняття				Індивідуальна Робота студента	Самостійна робота студента			Залік	Іспит
			Кредити ЄКТС	Години	Разом	Лекції	Лабораторні роботи	Практичні заняття						
Денна	1	1	3	90	32			32		58			+	
		2	2	60	34			34		26			+	
Разом:	1	2	5	150	66			66		84			+	
Заочна	1	1	3	90	8			8		82		+	+	
		2	2	60	8			8		52		+	+	
Разом:	1	2	5	150	16			16		134		+	+	

Робоча програма складена на основі освітньо-професійної програми та стандарту вищої освіти зі спеціальності 053 Психологія

Програму склала _____ к. психол. н., доцент Т. В. Кравчина

Робоча програма схвалена на засіданні кафедри іноземних мов

Протокол № 3 від 10 жовтня 2019 р.

Зав. кафедри іноземних мов _____ К. В. Олександренко
Підпис Ініціали, прізвище

Робоча програма розглянута та схвалена вченою радою гуманітарно-педагогічного факультету

Голова вченої ради факультету _____ Л. Л. Станіславова
Хмельницький 2019

2 ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Дисципліна «Іноземна мова» є складовою обов'язкової частини дисциплін загальної підготовки фахівців першого (бакалаврського) освітнього рівня за спеціальністю 053 Психологія за освітньо-професійною програмою Психологія.

Пререквізити – вихідна.

Кореквізити – Основи психолого-педагогічних досліджень, Психологія особистості (курсова робота), Основи психологічної корекції (курсова робота), Кваліфікаційна дипломна робота.

Відповідно до Стандарту вищої освіти спеціальності 053 Психологія та освітньо-професійної програми Психологія дисципліна має забезпечити:

– **компетентності:** Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій. Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями. Навички міжособистісної взаємодії.

– **програмні результати навчання:** Здійснювати пошук інформації з різних джерел, у т.ч. з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, для вирішення професійних завдань. Формулювати думку логічно, доступно, дискутувати, обстоювати власну позицію, модифікувати висловлювання відповідно до культуральних особливостей співрозмовника. Взаємодіяти, вступати у комунікацію, бути зрозумілим, толерантно ставитися до осіб, що мають інші культуральні чи гендерно-вікові відмінності.

Мета дисципліни – вивчення мови на професійному, побутовому та культурологічному рівні, формування комунікативних навичок у сферах професійного та ситуативного спілкування в усній та письмовій формах.

Предмет дисципліни – обсяг лексики та граматики іноземної мови, що дає можливість здійснювати професійне спілкування та одержати необхідну професійну інформацію з іноземних видань.

Завдання дисципліни. Читання та переклад фахової літератури, вивчення морфологічних структур, синтаксичних конструкцій в англійській мові в обсязі фахової тематики, складання анотацій та реферування англомовних технічних статей, володіння навичками ділової та технічної англійської мови, професійне спілкування. Конструктивними і плідними на даному етапі роботи є наукові конференції іноземними мовами, участь в олімпіадах.

Результати навчання. Студент, який успішно завершив вивчення дисципліни, повинен: 1) знати: граматику в тому обсязі, що передбачає практичне володіння англійською мовою і формує навички усної та письмової комунікації; лексику в обсязі тематики, обумовленою програмою; спеціальну термінологічну лексику, що повинно забезпечити майбутньому спеціалісту можливість отримувати і передавати наукову інформацію зі свого фаху; 2) уміти передавати зміст прочитаного матеріалу іноземною мовою; робити усне та письмове повідомлення, що дало б змогу брати участь у наукових конференціях; вести розмову з навчальних, побутових та фахових тем; розуміти і передавати змісти текстів після аудіювання та перегляду навчальних відеофільмів. 3) бути здатним: читати літературу за фахом, робити усні та письмові повідомлення, захищати курсові та дипломні роботи іноземними мовами, брати участь у міжнародних наукових конференціях.

3 СТРУКТУРА І ЗМІСТ РОБОЧОЇ ПРОГРАМИ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

3.1 Структура залікових кредитів дисципліни

Назва теми	Кількість годин, відведених на:			
	денну форму		заочну форму	
	практичні заняття	СРС	практичні заняття	СРС
I семестр				
Тема 1. Student's Working Day	4	8	—	10
Тема 2. Student's Life	4	6	2	10
Тема 3. Our University	4	8	2	12
Тема 4. My Future Profession	6	10	2	10
Тема 5. What's in a Name	4	6		10
Тема 6. Flat Sharing	4	8		10
Тема 7. Functions of the Family	4	8	2	10
Тема 8. Getting Married	2	4	—	10
Разом за 1-й семестр:	32	58	8	82
II семестр				
Тема 1. Parents and Children	6	2	2	6
Тема 2. Your Position in the Family	4	4	2	6
Тема 3. Family Problems	4	4	2	6
Тема 4. Men and Women	2	4		6
Тема 5. Memory	4	4	2	6
Тема 6. Alcoholism	4	2		6
Тема 7. The Dangers of Smoking	4	2		6
Тема 8. Stress	4	2		6
Тема 9. Living for a Century	2	2		2
Разом за 2-й семестр:	34	26	8	52
Разом за 1, 2-й семестр:	66	84	16	134

Примітка: СРС – самостійна робота студентів.

3.2. ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

3.2.1 Зміст практичних занять

Перелік практичних занять для студентів денної форми навчання

І семестр		
Номер заняття	Теми практичних занять	Кількість годин
1	Розмовна тема: „ Student’s working day ”. Введення лексики, обговорення питань дискусійного характеру, читання та переклад тексту, розвиток діалогічного та монологічного мовлення. Література [1, 31-37; 7, 14-20, 81-82; 4, 14, 192-198, 222-226]	2
2	Граматика: Структура англійського речення, порядок слів у реченні. Простий теперішній час: утворення, характер дії, застосування допоміжних дієслів для утворення різноманітних типів запитань. Література [1, 31-37; 6, 14-20, 81-82; 4, 14, 192-198, 222-226]	2
3	Навчальна розмовна тема: „ Student’s life ” Література [1, 3-7,8; 4, 25-27, 295-299; 5, 8-9]	2
4	Граматика: Теперішній продовжений час активного стану. Характер дії, що показує граматичний час: утворення розповідного речення. Значення допоміжного дієслова “to be” для складання питальних та заперечних речень Література [1, 3-7,8; 4, 25-27, 295-299; 5, 8-9]	2
5	Навчальна розмовна тема: “ Our University ”. Граматика: ступені порівняння прикметників та прислівників, присвійний відмінок. Література [1, 10-16; 6, 21-29, 83-84; 4, 178-182, 392, 393]	2
6	Самостійне читання додаткових текстів по темі (3 тис. зн.) Нові слова, читання, переклад, переказ, тест на засвоєння прочитаного. Література [1, 63-67, 4, с.14-15]	2
7	Побутова розмовна тема “ Education in Ukraine ”. Граматика: Майбутній час активного стану. Утворення розповідного речення (для висловлювання певного характеру дії). Утворення розповідного, питального та заперечного речень. Література [4, 26-28, 290-294; 5, 6-8; 6, 87-90]	2
8	Навчальна розмовна тема “ My future profession ”. Література [4, 17-26, 283-290; 5, 10-15; 6, 29-32, 85-86; 10, 3-5]	2
9	Лексика, читання, переклад, аудіювання текстів по темі “University”. Підготовка монологів та діалогів. Література [4, 17-26, 283-290; 5, 10-15; 6, 29-32, 85-86; 10, 3-5]	2
10	Граматика: простий минулий час (активний стан). Стандартні та нестандартні дієслова. Утворення 2-ї форми дієслів. Вимова закінчення – ed після глухих, дзвінких приголосних та голосних звуків. Характер дії, яку показує минулий неозначений час. Утворення розповідного, питального та заперечного речень. Значення допоміжного дієслова “to do” для утворення питальних та заперечних речень. Функції дієслова “to be”. Література [4, 17-26, 283-290; 5, 10-15; 6, 29-32, 85-86; 10, 3-5]	2
11	Розмовна тема “ What’s in a Name ”. Введення лексики, обговорення питань дискусійного характеру, читання та переклад тексту, розвиток	2

	діалогічного та монологічного мовлення. Література [6, 9-13; 7, 14-21; 2, 3-8]	
12	Самостійне читання: 3 тис. зн. Читання, переклад тексту, засвоєння нової додаткової лексики, виконання тесту для перевірки розуміння прочитаного, вибіркового переказу тексту. Література [1, 1-45]	2
13	Навчальна розмовна тема “Flat Sharing” . Лексика, читання, переклад, діалоги, аудіювання текстів по темі. Граматика: Минулий продовжений час (активний стан). Особливості вживання. Утворення розповідних, питальних речень. Література [2, 6-9; 4, 35-37, 299-303; 5, 14-15; 6, 85-87, 37-48; 10, 6-8]	2
14	Граматика: Теперішній завершений час. Особливості вживання. Утворення питальної та заперечної форми. Різниця між простим минулим та теперішнім завершеним часом. Література [2, 9-12; 4, 41-46, 304-308; 5, 16-18; 6, 48-54, 90-92; 10, 9-12]	2
15	Розмовна тема “Getting Married” . Введення лексики, обговорення питань дискусійного характеру, розвиток діалогічного та монологічного мовлення. Література [2, 12-16]	2
16	Контроль самостійного читання Читання, переклад тексту, засвоєння нової додаткової лексики, виконання тесту для перевірки розуміння прочитаного, вибіркового переказу тексту. Література [1, 1-45; 6, 37-57]	2
Разом за 1-й семестр:		32

II семестр		
Номер заняття	Теми практичних занять	Кількість годин
1	Навчальна розмовна тема: „Parents and children” . Література [2, 19-22; 4, 46-49, 308-310; 5, 19-20; 6, 93-94, 59-67; 3, 5-18; 10, 20-21]	2
2	Введення лексичного матеріалу. Виконання вправ на закріплення лексики і підбір синонімів і антонімів; складання речень з використанням нової лексики. Читання та переклад текстів. Виконання вправ до тексту. Складання діалогів. Підготовка монологічного висловлювання. Робота з аудіо та відео матеріалом. Література [2, 19-22; 4, 46-49, 308-310; 5, 19-20; 6, 93-94, 59-67; 3, 5-18; 10, 20-21]	2
3	Граматичний матеріал: Минулий завершений час (активний стан). Особливості вживання. Утворення питальної та заперечних форм. Різниця між простим минулим та завершеним часом. Навчальна розмовна тема „Your Position in the Family” . Література [2, 27-30; 4, 46-49, 308-310; 5, 19-20; 6, 93-94, 59-67; 3, 5-18; 10, 20-21]	2

4	Навчальна розмовна тема: „ Family Problems ”. Введення нової лексики. Виконання вправ на закріплення лексики: складання речень з новими словами і словосполученнями; складання запитань до тексту. Читання і переклад тексту "Лондон". Складання діалогів на основі додаткових текстів. Проведення рольової гри. . Аудіювання текстів. Література [2, 29-30; 3, 68-70; 5, 21-35; 6, 67-73; 4, 60-70, 318-323; 10, 25-28]	2
5	Граматичний матеріал: часи пасивного стану. Утворення часів пасивного стану - виконання вправ на утворення стверджувальної, заперечної і питальної форми часів у пасивному стані. Аналіз пасивних конструкцій. Література [3, 68-70; 5, 21-35; 6, 67-73; 4, 60-70, 318-323; 10, 25-28]	2
6	Навчальна розмовна тема: « Men and Women ». Введення нової лексики по темі. Виконання вправ на закріплення лексичного матеріалу. Читання і переклад фахового тексту. Виконання вправ до тексту. Переказ тексту. Складання анотацій до тексту. Виконання завдань тестового характеру. Література [2, 31-34]	2
7	Граматичний матеріал: Переклад українською мовою речень з дієсловами у пасивному стані. Особливості вживання речень у пасивному стані в англійській мові. Пошук у тексті домашнього читання речень з пасивними конструкціями. Текст для самостійного читання. Читання, переклад, засвоєння нових слів, розуміння прочитаного. Контроль самостійного читання Література [4, 60-70, 318-323; 9, 51-54; 10, 28-30]	2
8	Навчальна розмовна тема: " Memory ". Введення нової лексики по темі. Виконання вправ на закріплення нових слів. Розвиток навичок аудіювання тексту. Складання діалогів. Складання речень за темою. Підготовка монологічного висловлювання.. Текст для самостійного читання професійного спрямування. Аудіювання текстів. Граматичний матеріал: закріплення пасивного стану Література [2, 35-39; 3, 27-33; 4, 318-323; 5, 21-35; 6, 73-77; 8, 3-8; 10, 32-33]	2
9	Навчальна розмовна тема: « Alcoholism ». Введення нової лексики. Виконання вправ на закріплення лексики. Читання і переклад тексту. Аудіювання тексту. Виконання вправ на розвиток діалогічного мовлення. Підготовка монологічного висловлювання. Література [2, 39-44, .8, 8-11; 6, 94-97, 77-80; 4, 85-108, 336-358; 10, 34-36]	2
10	Граматичний матеріал: Модальні дієслова “can”, “must”, “may”. Особливості вживання. Утворення питальних та заперечних форм речень з модальними дієсловами. Література [8, 8-11; 6, 94-97, 77-80; 4, 85-108, 336-358; 10, 34-36]	2
11	Побутова розмовна тема: « The Dangers of Smoking ».. Введення лексики, аудіювання. Форми звертання. Мовленнєвий етикет спілкування. Розігрування комунікативних ситуацій. Література [2, 44-47; 7, 55-61; 4, 336-358; 3, 128-130]	2
12	Навчальна розмовна тема: „ Stress ”. Введення нового лексичного матеріалу. Виконання вправ на закріплення лексики. Читання і переклад тексту. Складання запитань до тексту і відповідей на них. Складання діалогів. Аудіювання тексту. Підготовка монологічного висловлювання з теми. Опрацювання додаткового тексту для самостійного читання професійного спрямування. Література [2, 47-50; 4, 57-60, 316-318; 10, 3-6; 3, 19-22]	2

13	Граматичний матеріал: узгодження часів. Перетворення прямої мови в непряму. Узгодження часів у підрядному додатковому реченні. Виконання вправ на закріплення матеріалу. Література [4, 57-60, 316-318; 10, 3-6; 3, 19-22]	2
14	Навчальна розмовна тема: « Living for a Century ». Введення нового лексичного матеріалу по темі. Закріплення лексики. Читання і переклад тексту. Короткий виклад змісту тексту англійською мовою. Текст для індивідуального читання професійного спрямування. Анутовання тексту. Література [2, 55-58; 10, 13-20; 4, 316-318; 3, 100-103]	2
15	Граматичний матеріал: закріплення теми «Узгодження часів». Виконання вправ на закріплення граматичного матеріалу. Навчальна розмовна тема: « We are younger than we ever were ». Введення нової лексики по темі. Виконання вправ на закріплення лексичного матеріалу. Читання і переклад тексту. Короткий виклад змісту тексту. Опрацювання додаткових фахових текстів для самостійного читання. Складання діалогів. Література [2, 58-63; 10, 28-31; 4, 71-73, 323-336; 3, 128-130; 10, 13-20; 4, 316-318; 3, 100-103]	2
16	Граматичний матеріал: умовні речення. Реальна та нереальна умова. Контроль самостійного читання Література [10, 28-31; 4, 71-73, 323-336; 3, 128-130]	2
17	Граматична тема: повторення граматичного матеріалу за 2 семестр – Passive Voice , модальні дієслова, узгодження часів, умовні речення. Підготовка до підсумкової контрольної роботи. Підсумок лексико-граматичних тем. Підсумковий контроль.	2
Разом за 2-й семестр:		36

3.2.3 Зміст самостійної роботи

Самостійна робота студентів *денної* форми навчання полягає у систематичному опрацюванні теоретичного програмного матеріалу, підготовці до виконання практичних робіт, виконанні домашніх завдань.

Зміст самостійної роботи студентів *денної* форми навчання I семестр

Номер тижня	Зміст самостійної роботи	Кількість годин
1	Опрацювання теоретичного матеріалу. Виконання домашнього завдання до теми № 1. Підготовка до виконання практичної роботи № 1	4
2	Опрацювання теоретичного матеріалу. Виконання домашнього завдання до теми № 1. Підготовка до виконання практичної роботи № 1	4
3	Опрацювання теоретичного матеріалу. Виконання домашнього завдання до теми № 2. Підготовка до виконання практичної роботи № 2	4
4	Опрацювання теоретичного матеріалу. Виконання домашнього завдання до теми № 2. Підготовка до виконання практичної роботи № 2	2
5	Опрацювання теоретичного матеріалу. Виконання домашнього завдання до теми № 3. Підготовка до виконання практичної роботи № 3	4
6	Опрацювання теоретичного матеріалу. Виконання домашнього завдання до теми № 3. Підготовка до виконання практичної роботи № 3	4

13	Опрацювання теоретичного матеріалу. Виконання домашнього завдання до теми № 7. Підготовка до виконання практичної роботи № 7	1
14	Опрацювання теоретичного матеріалу. Виконання домашнього завдання до теми № 8. Підготовка до виконання практичної роботи № 8	1
15	Опрацювання теоретичного матеріалу. Виконання домашнього завдання до теми № 8. Підготовка до виконання практичної роботи № 8	1
16	Опрацювання теоретичного матеріалу. Виконання домашнього завдання до теми № 9. Підготовка до виконання практичної роботи № 9	1
17	Опрацювання теоретичного матеріалу. Виконання домашнього завдання до теми № 9. Підготовка до виконання практичної роботи № 9	2
Разом:		26

Зміст самостійної роботи студентів заочної форми навчання

На самостійну роботу студентам *заочної* форми навчання видається контрольна робота, яка включає два теоретичних питання. Вимоги до її виконання, методичні вказівки і варіанти встановлюються методичними рекомендаціями до виконання контрольних робіт, які кожний студент отримує на кафедрі у період настановної сесії, а також може ознайомитися в електронних ресурсах дисципліни у Інституційному репозитарії та Модульному середовищі для навчання ХНУ.

4 ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИ НАВЧАННЯ

Процес навчання з дисципліни ґрунтується на використанні традиційних та сучасних технологій, зокрема таких як: практичні заняття (з використанням дискусій, ситуаційних задач, опануванням практичних методів дослідження функціонального стану нервової системи та інших регуляторних систем організму, створенням анатомічних зображень), самостійна робота (побудова логічних схем, складання таблиць), які мають за мету набуття студентами теоретичних знань та практичних умінь і навичок.

Необхідні інструменти, обладнання: комп'ютерна техніка, мультимедійний проектор, екран для проектору, папір, ручки, кольорові олівці, неврологічні молоточки, електрокардіограф (у Навчально науковій лабораторії медико-психологічних досліджень).

Вимоги до аудиторії для проведення практичних занять – мультимедійний проектор, екран для проектору.

5 МЕТОДИ КОНТРОЛЮ

Поточний контроль здійснюється під час практичних занять, а також у дні проведення контрольних заходів, встановлених робочою програмою та графіком навчального процесу. При цьому використовуються такі методи поточного контролю:

- усне або письмове опитування за результатами виконання завдань для самостійної роботи (домашніх завдань), завдяки яким студенти поглиблюють та зміцнюють теоретичні знання і практичні навички;

- захист практичних робіт – перевірка результатів виконання практичних робіт, завдяки яким студенти набувають практичні навички.

Семестровий контроль здійснюється у формі заліку.

При виведенні підсумкової семестрової оцінки враховуються результати поточного контролю.

6 ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У СЕМЕСТРІ

Оцінювання академічних досягнень студента здійснюється відповідно до «Положення про контроль і оцінювання результатів навчання здобувачів вищої освіти у ХНУ». Кожний вид роботи з дисципліни оцінюється за інституційною чотирибальною шкалою. Семестрова підсумкова оцінка визначається як середньозважена з усіх видів навчальної роботи, виконаних і зданих позитивно з урахуванням коефіцієнта вагомості. Вагові коефіцієнти визначаються відповідно до структури дисципліни і важливості окремих видів її робіт.

Оцінювання результатів навчання студентів денної форми навчання складається з таких елементів: усне або письмове опитування за результатами виконання завдань для самостійної роботи (домашніх завдань), захист практичних робіт, семестровий контроль (залік). Студент, який набрав позитивний середньозважений бал за поточну роботу і не здав семестровий контроль (залік), вважається невстигаючим.

За кожен тему здобувач вищої освіти має можливість отримати дві оцінки: одну за знання теоретичного матеріалу і виконання домашнього завдання (самостійної роботи); другу за виконання завдань практичного заняття. При оцінюванні беруться до уваги такі елементи: знання теоретичного матеріалу з теми, що з'ясовується за допомогою усного або письмового опитування; якість виконання практичних і домашніх завдань; володіння спеціальною термінологією і уміння професійно обґрунтувати розв'язання ситуаційних задач; своєчасна здача виконаної практичної роботи і домашнього завдання (самостійної роботи) з теми.

Термін захисту практичної роботи і здачі виконаного домашнього завдання (самостійної роботи) вважається своєчасним, якщо здобувач вищої освіти здав її на наступному після виконання роботи занятті. Пропущене практичне заняття здобувач вищої освіти зобов'язаний відпрацювати у встановлений викладачем термін, але не пізніше, ніж за два тижні до кінця теоретичних занять у семестрі.

Якщо студент отримав незадовільну оцінку, то він має перездати її в установленому порядку, але обов'язково до терміну наступного контролю. У випадку, коли студент не виконав індивідуальний план з дисципліни у заплановані терміни без поважних причин, то під час відпрацювання заборгованості при позитивній відповіді йому виставляється оцінка "задовільно".

Структурування дисципліни за видами робіт і оцінювання результатів навчання студентів денної і заочної форм навчання у 1, 2 семестрі за ваговими коефіцієнтами

1 семестр

Аудиторна робота			Самостійна, індивідуальна робота			Вид семестрового контролю
Поточний контроль	Мінімальна кількість оцінок 6	Тестовий контроль	Gram.	Texts	Proj.	Залік
БК: 0,4		0,2	0,2	0,1	0,1	за рейтингом

2 семестр

Аудиторна робота			Самостійна, індивідуальна робота			Вид семестрового контролю
Поточний контроль	Мінімальна кількість оцінок 6	Тестовий контроль	Gram.	Texts	Proj.	Залік
БК: 0,4		0,2	0,2	0,1	0,1	за рейтингом

Критерії оцінювання за видами робіт

Оцінювання знань студентів під час практичного заняття здійснюється за такими критеріями:

Оцінка за інституційною шкалою	Узагальнений критерій
Відмінно	Студент глибоко і у повному обсязі опанував зміст навчального матеріалу, легко в ньому орієнтується і вміло використовує понятійний апарат; уміє пов'язувати теорію з практикою, вирішувати практичні завдання, впевнено висловлювати і обґрунтовувати свої судження. Відмінна оцінка передбачає грамотний, логічний виклад відповіді (як в усній, так і у письмовій формі), якісне зовнішнє оформлення роботи. Студент не вагається при видозміні запитання, вміє робити детальні та узагальнюючі висновки. При відповіді допустив дві-три несуттєві похибки.
Добре	Студент виявив повне засвоєння навчального матеріалу, володіє понятійним апаратом, орієнтується у вивченому матеріалі; свідомо використовує теоретичні знання для вирішення практичних задач; виклад відповіді грамотний, але у змісті і формі відповіді можуть мати місце окремі неточності, нечіткі формулювання закономірностей тощо. Відповідь студента має будуватися на основі самостійного мислення. Студент у відповіді допустив дві-три несуттєві помилки.
Задовільно	Студент виявив знання основного програмного матеріалу в обсязі, необхідному для подальшого навчання та практичної діяльності за професією, справляється з виконанням практичних завдань, передбачених програмою. Як правило, відповідь студента будується на рівні репродуктивного мислення, студент має слабкі знання структури курсу, допускає неточності і суттєві помилки у відповіді, вагається при відповіді на видозмінене запитання. Разом з тим набув навичок, необхідних для виконання нескладних практичних завдань, які відповідають мінімальним критеріям оцінювання і володіє знаннями, що дозволяють йому під керівництвом викладача усунути неточності у відповіді.
Незадовільно	Студент виявив розрізнені, безсистемні знання, не вміє виділяти головне і другорядне, допускається помилок у визначенні понять, перекидає їх зміст, хаотично і невпевнено викладає матеріал, не може використовувати знання при вирішенні практичних завдань. Як правило, оцінка «незадовільно» виставляється студенту, який не може продовжити навчання без додаткової роботи з вивчення дисципліни.

Контрольна робота

Контрольна робота студентів заочної форми навчання включає теоретичні і практичні питання. Зміст та вимоги до написання та оформлення контрольної роботи подані у методичних вказівках, розміщених у Модульному середовищі для навчання ХНУ.

Критерії оцінювання контрольної роботи студентів заочної форми навчання

Оцінка за інституційною шкалою	Узагальнений критерій оцінювання контрольної роботи студентів заочної форми навчання
Відмінно	Зміст питань розкрито повно і грамотно, правильно використано понятійний апарат; логічний виклад відповіді державною мовою; проявлено творчий

	підхід та самостійне мислення. Дотримані всі вимоги оформлення контрольної роботи. При написанні допущено дві-три несуттєві похибки.
Добре	Зміст питань розкрито повно. Показано повне засвоєння навчального матеріалу, володіння понятійним апаратом і фаховою термінологією; виклад відповіді грамотний, але у змісті і формі питань можуть мати місце окремі неточності, нечіткі формулювання тощо. Відповідь будується на основі самостійного мислення. Дотримані не всі вимоги оформлення контрольної роботи. Допущено дві-три несуттєві помилки.
Задовільно	Зміст питань розкрито неповно. Виявлено знання основного програмного матеріалу в обсязі, необхідному для подальшого навчання та практичної діяльності за професією. Відповідь будується на рівні репродуктивного мислення, слабкі знання структури курсу, допускає неточності і суттєві помилки у відповіді. Не дотримано вимог оформлення контрольної роботи.
Незадовільно	Зміст питань не розкрито. Виявлено розрізнені, безсистемні знання, допущені суттєві помилки у визначенні понять, перекручено їх зміст, виклад матеріалу хаотичний. Не дотримано вимог оформлення контрольної роботи.

Семестровий контроль – залік (за рейтингом)

Підсумкова оцінка за семестр згідно з інституційною шкалою і шкалою ЄКТС встановлюється в автоматизованому режимі після внесення викладачем усіх оцінок до Електронного журналу. При цьому за інституційною шкалою ставиться відповідна оцінка, а за шкалою ЄКТС – буквене позначення оцінки, що відповідає набраній студентом кількості балів відповідно до таблиці співвідношення.

Співвідношення інституційної шкали оцінювання і шкали оцінювання ЄКТС

Оцінка ЄКТС	Інституційна шкала балів	Інституційна оцінка	Критерії оцінювання	
A	4,75 – 5,00	5	Зараховано	Відмінно – глибоке і повне опанування навчального матеріалу і виявлення відповідних умінь і навичок.
B	4,25 – 4,74	4		Добре – повне знання навчального матеріалу з кількома незначними помилками.
C	3,75 – 4,24	4		Добре – в загальному правильна відповідь з двома-трьома суттєвими помилками.
D	3,25 – 3,74	3		Задовільно – неповне опанування програмного матеріалу, але достатнє для практичної діяльності за професією.
E	3,00 – 3,24	3		Задовільно – неповне опанування програмного матеріалу, що задовольняє мінімальні критерії оцінювання.
FX	2,00 – 2,99	2	Незараховано	Незадовільно – безсистемність одержаних знань і неможливість продовжити навчання без додаткових знань з дисципліни.
F	0,00 – 1,99	2		Незадовільно – необхідна серйозна робота і повторне вивчення дисципліни.

7 ПИТАННЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ

Граматичні теми

1. Іменник.

2. Займенник.
3. Прикметник. Прислівник. Ступені порівняння.
4. Усі часи дійсного способу.
5. Пасивний стан.
6. Модальні дієслова.
7. Узгодження часів. Пряма і непряма мова.
8. Умовні речення.
9. Безособові форми дієслова.

Розмовні теми:

1. Student's Working Day
2. Student's Life
3. Our University
4. My Future Profession
5. What's in a Name
6. Flat Sharing
7. Functions of the Family
8. Getting Married
9. Parents and Children
10. Your Position in the Family
11. Family Problems
12. Men and Women
13. Memory
14. Alcoholism
15. The Dangers of Smoking
16. Stress
17. Living for a Century

8 МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

Для забезпечення навчального процесу з дисципліни «Іноземна мова» необхідною навчально-методичною літературою підготовлено і опубліковано в Модульному середовищі для навчання (Moodle):

- Практичні заняття за тематикою, зазначеною в робочій програмі дисципліни;
- Методичні вказівки до практичних занять;
- Методичні вказівки до самостійної роботи студентів денної форми навчання;
- Методичні вказівки і завдання до контрольної роботи для студентів заочної форми навчання;
- Словник-довідник.

9. РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

Основна:

1. English For First-Year Students. Англійська мова : навч. посіб. для студентів 1 курсу / О. В. Ємець, Л. М. Балацька, Н. В. Школяр, О. О. Шлапак. – Хмельницький : ХНУ, 2008. – 55 с.
2. Methodological Manual for Developing Communication Skills for the Students of the Humanities” : методична розробка з розвитку комунікативних навичок для студентів гуманітарних спеціальностей / О. В. Ємець, О. С. Пасічник, Н. В. Школяр. – Хмельницький : ХНУ, 2006. – 50 с.
3. Richard Yarian. Health. By Dushkin Publishing Group, 1996. – 240 p.
4. Верба Л. Г. Граматика сучасної англійської мови : довідник / Л. Г. Верба, Г. В. Верба. – Київ : Логос, 2006. – 341 с.

5. English Grammar. Exercises for 1-3 year students. (Граматика англійської мови. Збірник вправ для студентів 1-3 курсів.) / В. І. Сакун, Т. С. Мазур., О. В. Ємець, Т. Д. Жолобова, І. В. Сніцар, О. С. Пасічник. – Хмельницький : ХНУ, 2009. – 76 с.
6. English For First-Year Students. Англійська мова : методичні вказівки для студентів 1 курсу всіх напрямів підготовки / О. В. Ємець, Л. М. Балацька, О. О. Пасічник, Н. В. Школяр. – Хмельницький : ХНУ, 2012. – 98 с.
7. My future speciality. The methodological manual for studying the topic for students of HRF. Моя майбутня спеціальність : методична розробка до вивчення теми для студентів ГПФ / Л. М. Балацька, З. В. Малюська, Л. П. Статкевич, Р. В. Шаран, І. Т. Островська. – Хмельницький : ТУП, 2002. – 39 с.
8. English. Methodological Manual for Developing Communication Skills for the Students of Humanities. Англійська мова : методичні вказівки з розвитку комунікативних навичок для студентів гуманітарних спеціальностей / О. В. Ємець, О. С. Пасічник, Н. В. Школяр. – Хмельницький : ХНУ, 2006. – 62 с.
9. English. Manual for Students of Correspondence and Distance Education. Англійська мова : навч. посіб. для студентів заочного та дистанційного навчання / Л. М. Морська, О. В. Ємець, З. В. Малюська, Р. В. Шаран. – Хмельницький : ХДУ, 2004. – 122 с.
10. English. Methodological recommendations for improving skills of oral speech and reading professionally-oriented texts for students of Humanities. Англійська мова : методичні вказівки з розвитку навичок усного мовлення та читання фахових текстів для студентів гуманітарних спеціальностей / Т. В. Кравчина, С. В. Пасечник, М. В. Іконнікова, Ю. В. Задворна, К. В. Рудніцька. – Хмельницький : ХНУ, 2009. – 84 с. (англ.).
11. Англійська мова : методичні вказівки з розвитку навичок усного мовлення та читання фахових текстів для студентів гуманітарних спеціальностей / Т. В. Кравчина, О. О. Нагачевська, Л. А. Молотай, С. В. Пасечник. – Хмельницький : ХНУ, 2016. – 111 с.
12. Англійська мова професійного спрямування : методичні вказівки для студентів гуманітарних напрямів підготовки / Т. В. Кравчина, І. В. Сніцар. – Хмельницький : ХНУ, 2017. – 100 с.
13. English : Practice in Reading professionally-Oriented Texts for Students of Psychology and Pedagogics (Англійська мова : практикум для читання фахових текстів для студентів напряму підготовки 053 «Психологія») / В. О. Співачук, Ю. Б. Давидюк, Т. В. Кравчина, І. В. Сніцар. – 2-ге вид., випр. – Хмельницький : ХНУ, 2020. – 140 с. (англ.)
14. English Grammar (Граматика англійської мови) : збірник вправ для студентів освітнього рівня “бакалавр” усіх спеціальностей університету / О. В. Ємець, І. В. Сніцар, О. С. Пасічник, Л. А. Молотай. – 2-ге вид., випр. – Хмельницький : ХНУ, 2019. – 128 с. (англ., укр.).
15. Жолобова Т. Д. Psychology and Pedagogical Sciences. Психологія та педагогічні науки : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / Т. Д. Жолобова. – Хмельницький : ТУП, 2003. – 156 с.

Додаткова:

16. International Express, Liz Taylor, Oxford University Press, Student's Book (pre-intermediate), 2004.
17. International Express, Liz Taylor, Oxford University Press, Teacher's Book (pre-intermediate), 2004.
18. Герасимчук І. В. Англійська мова за професійним спілкуванням : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / І. В. Герасимчук, С. М. Кустовський, Н. А. Люлькун. – Хмельницький : ХНУ, 2010. – 218 с.

Допоміжна:

19. Virginia Evans. Career Paths – Sport : Student’s Book (International) (Paperback) // Published by Express Publishing UK Ltd, United Kingdom, 2011.
20. Virginia Evans. Career Paths – Medical : Student’s Book (International) (Paperback) // Published by Express Publishing UK Ltd, United Kingdom, 2011.
21. Virginia Evans. Career Paths – Nursing : Student’s Book (International) (Paperback) // Published by Express Publishing UK Ltd, United Kingdom, 2011.

10. ІНФОРМАЦІЙНІ РЕСУРСИ

1. Модульне середовище для навчання (розміщені усі необхідні матеріали з дисципліни, в тому числі тестові завдання для поточного та семестрового контролю знань). Доступ до ресурсу: <https://msn.khnu.km.ua>.
2. Модульні курси з дисципліни для дистанційної форми навчання (повний комплект матеріалів)
3. Електронна бібліотека університету. Доступ до ресурсу: http://lib.khnu.km.ua/asp/php_f/p1age_lib.php.
4. Репозитарій ХНУ. Доступ до ресурсу: <http://elar.khnu.km.ua/jspui/?locale=uk>.

Приклади дискусій

Тема: *My Future Profession*

Формат: Освітній форум-дискусія

Мета: Обмін думками, мотивацією та очікуваннями щодо майбутніх професій у соціономічній сфері.

Вступне слово. У сучасному суспільстві професії соціономічного напрямку – такі як соціальний працівник, психолог, соціолог, працівник у сфері державного управління або освіти – набувають особливого значення. Вони спрямовані на роботу з людьми, вирішення соціальних проблем, забезпечення добробуту та підтримки різних верств населення.

Вибір майбутньої професії у цій галузі часто пов'язаний із бажанням змінювати світ на краще, допомагати іншим, будувати справедливе суспільство. Однак при цьому важливо зважати на виклики: емоційне навантаження, невисокий рівень заробітної плати, потребу в постійному професійному розвитку.

Запитання для обговорення:

- Чому ви обрали саме соціономічний напрям?
- Яку професію ви бачите для себе у майбутньому?
- Що для вас важливіше: стабільність, престиж чи можливість допомагати іншим?
- З якими труднощами можуть стикатися фахівці цієї галузі?
- Якими якостями повинен володіти хороший соціальний працівник / психолог / соціолог?
- Які перспективи розвитку має ваша обрана професія в Україні чи за кордоном?
- Why did you choose the socio-economic field?
- What profession do you see yourself pursuing in the future?
- What is more important to you: stability, prestige, or the opportunity to help others?
- What challenges might professionals in this field face?
- What qualities should a good social worker/psychologist/sociologist possess?
- What are the prospects for your chosen profession in Ukraine or abroad?

Тема: *Education in Ukraine*

Формат: Круглий стіл

Мета: Виявити сильні та слабкі сторони освітньої системи України, обговорити шляхи її вдосконалення та бачення майбутнього освіти.

Вступне слово. Освіта в Україні сьогодні переживає складний етап трансформації. В умовах війни, діджиталізації, демографічних змін та глобалізації система освіти стикається з численними викликами. Водночас

Україна має потужну освітню спадщину, талановитих викладачів і студентів, амбітні реформи та прагнення інтегруватися у європейський освітній простір.

Учасники круглого столу мають можливість поділитися власними спостереженнями, оцінками та ідеями щодо того, якою має бути сучасна українська освіта – шкільна, професійна, вища, неформальна. Яким чином забезпечити її якість, доступність та відповідність викликам часу?

Орієнтовні питання для обговорення:

- Які сильні та слабкі сторони має сучасна освіта в Україні?
- Як війна вплинула на навчальний процес та які рішення були ефективними?
- Чи готова українська освіта до викликів цифрової епохи?
- Яка роль вчителя/ викладача у сучасному освітньому середовищі?
- Як зробити освіту більш практичною та орієнтованою на потреби ринку праці?
- Що потрібно змінити в освітній політиці України?
- Як українська система освіти може інтегруватися у європейський та світовий освітній простір?
- What are the strengths and weaknesses of modern education in Ukraine?
- How has the war affected the educational process, and what solutions have been effective?
- Is Ukrainian education ready for the challenges of the digital age?
- What is the role of teachers/lecturers in the modern educational environment?
- How can education be made more practical and oriented towards the needs of the labor market?
- What needs to be changed in Ukraine's education policy?
- How can the Ukrainian education system be integrated into the European and global educational space?

Тема: *Student's Life*

Формат: Панельна дискусія з участю експертів у сфері освіти, психології, студентського самоврядування, викладачів та самих студентів. Обговорення відбувається у форматі коротких виступів (до 5 хв.), після чого модератор відкриває сесію питань-відповідей та вільної дискусії.

Мета: Обговорення актуального стану, викликів і можливостей студентського життя у сучасних умовах. Учасники панельної дискусії мають на меті висвітлити різні аспекти студентського буття – академічне навчання, дозвілля, ментальне здоров'я, волонтерську та громадську активність, можливості самореалізації, фінансову самостійність та баланс між навчанням і особистим життям.

Ключові питання для обговорення:

1. Яким є студентське життя сьогодні?
2. Як змінилася роль студента в умовах цифровізації та нових викликів?

3. Як поєднувати навчання з роботою, саморозвитком і особистим життям?
4. Чи мають студенти достатньо підтримки з боку університету?
5. Яке значення мають неформальна освіта, волонтерство і студентські клуби?
6. Як покращити якість студентського життя на інституційному рівні?
1. What is student life like today?
2. How has the role of students changed in the context of digitalization and new challenges?
3. How can students balance their studies with work, self-development, and personal life?
4. Do students receive sufficient support from the university?
5. What is the significance of informal education, volunteering, and student clubs?
6. How can the quality of student life be improved at the institutional level?

Приклад комплексу завдань “Monthly Study Tasks”

Мета: розвиток іншомовної комунікативної компетентності, формування навичок професійно-орієнтованого мислення, саморефлексії та духовно-ціннісного самопізнання майбутніх фахівців соціономічного профілю (психологів, соціальних педагогів, соціальних працівників) через інтеграцію лінгвістичних, психологічних, педагогічних та рефлексивних завдань.

Очікувані результати

У процесі виконання завдань студенти:

- удосконалюють знання з граматики та лексики англійської мови в контексті професійного спілкування;
- формують навички аналітичного та критичного мислення під час роботи з педагогічними й психологічними текстами;
- розвивають здатність до самоспостереження, самоаналізу, саморегуляції;
- оволодівають прийомами рефлексії та елементами гештальт-підходу;
- підвищують рівень усвідомлення власних професійних і духовних цінностей.

Monthly Study Tasks (Theme: Self-awareness and Professional Growth)

1. Grammar Focus

Topic: *Reported Speech in Professional Contexts*

Purpose: Закріпити вживання непрямої мови через моделювання професійних ситуацій спілкування.

Task: Rewrite the sentences using reported speech, as if summarizing a professional supervision session.

Example: The client said, “I feel anxious about my future” → The client said that they felt anxious about their future.

Sentences:

1. The psychologist said: “Active listening helps to build trust.”
2. The social worker said: “Empathy is the core of our profession.”
3. The supervisor told me: “Reflect on your feelings after each session.”
4. The client asked: “Will you help me set my goals?”
5. The trainer said: “Feedback is an opportunity for growth.”

2. Reading Comprehension (Pedagogical Text)

Text: *The Role of Reflection in Professional Education*

Reflection allows educators and practitioners to connect theory with practice. It helps them understand the reasons behind their actions, evaluate their effectiveness, and improve future performance. In pedagogical practice, reflective thinking transforms teaching from routine activity into a conscious process of growth and creativity.

Questions:

1. What is the main function of reflection in professional education?
2. How does reflective thinking influence teaching?
3. Give one example of how reflection can be applied in your future professional activity.

3. Reading and Discussion (Psychology-Oriented Text)

Text: *Empathy as a Tool of Psychological Support*

Empathy is not only an emotional response but also a professional skill that enables understanding without judgment. In psychological and social work, empathy helps specialists to see the world through the client's perspective and respond with acceptance rather than criticism.

Discussion prompts:

- Why is empathy essential for specialists in social and psychological fields?
- Can empathy be developed intentionally? How?
- Describe a situation where empathy changed your perception of another person.

4. Spiritually-Oriented Text

Text: *Inner Peace as the Basis of Professional Balance*

True professional stability begins with inner harmony. A specialist who is able to pause, observe their emotions, and maintain internal peace can better support others. Spiritual self-regulation allows one to transform stress into insight and challenge into opportunity.

Task: Write a short reflection (100–120 words) on the topic: “How do I maintain my inner balance when facing professional challenges?”

5. Creative Task (Gestalt-based Exercise)

Exercise title: “*The Unfinished Conversation*”

Instruction: Imagine that a part of you (for example, *the Professional, the Student, the Doubter, or the Inner Critic*) wants to tell you something. Write a short dialogue between you and this part of yourself, using the Gestalt “empty chair” technique – visualize a conversation where both sides are equally heard.

Example:

- You: I feel tired of trying to be perfect all the time.
- Inner Critic: I just want you to do your best.
- You: Maybe, but sometimes your voice makes me afraid to start new things.

Reflection:

After completing the exercise, answer briefly:

- What did I discover about myself?
- What emotions did I experience during this exercise?

6. Reflection Log (Final Step)

At the end of the month, students answer in their reflection journals:

1. What did I learn this month — about language, about my profession, and about myself?

2. How did these tasks help me to become more aware, confident, or reflective?
3. What will I continue working on next month?

Методичні рекомендації щодо використання завдання:

- Комплекс завдань може бути використаний у межах навчальної дисципліни «Іноземна мова (англійська)» на практичних або самостійних заняттях.
- Завдання передбачають поєднання мовленнєвої, професійної та особистісно-рефлексивної діяльності студентів.
- Рекомендується організовувати обговорення результатів у малих групах або під час занять-тренінгів із рефлексивної спрямованості.
- Виконання комплексу сприяє розвитку педагогічної рефлексії, саморегуляції, емпатійності та творчої активності майбутніх фахівців соціономічного профілю.

Додаток 3

Приклади **Subject Sample** для майбутніх психологів і соціальних працівників

Topic: Empathy and Self-Awareness in Social Professions (Емпатія та самосвідомість у соціономічних професіях)

Task 1. Internet Research

Find and list 3–5 reliable online resources (articles, professional blogs, or educational websites) related to the topic “*Empathy and Self-Awareness in Professional Communication.*” (Знайдіть і запишіть 3–5 надійних інтернет-ресурсів, що стосуються теми «Емпатія та самосвідомість у професійному спілкуванні».)

Task 2. Discussion Questions

Answer the following questions in English (5–7 sentences each):

1. Why is empathy considered a key skill for psychologists and social workers?
2. How can self-awareness help professionals avoid emotional burnout?
3. Describe a real-life situation when empathy can improve the outcome of communication with a client.

(Дайте письмові відповіді англійською мовою, по 5–7 речень на кожне запитання.)

Task 3. Creative Reflection (Gestalt-based activity)

Complete the sentence:

“At this moment, I feel... because...”

Then describe how this feeling can influence your communication with others. (Завершіть речення «Зараз я відчуваю... тому що...», а потім поясніть, як ця емоція може вплинути на вашу взаємодію з іншими людьми.)

Task 4. Grammar Focus

Review and practice: **Conditionals (Types 1–3).**

Write **three sentences** using conditional structures to express possible professional situations.

(Наприклад: *If I were more patient, I could understand my client better.*)

Task 5. Reading Comprehension (Professional Text)

Read the short text “*The Role of Empathy in Helping Professions*” (1 page).

Identify and write down:

- 5 key terms related to the topic;
- 2 sentences that you consider most important;
- 1 question you would like to discuss in class.

Додаток И

Приклад використання Дальтон-технології у процесі іншомовної підготовки (*Dalton Plan Example for Social and Psychological Professions*)

Тема модуля:

Professional Empathy and Self-Reflection in Communication
(Професійна емпатія та саморефлексія у спілкуванні)

Мета роботи: Розвинути вміння самостійно здобувати знання, критично осмислювати інформацію, удосконалювати навички іншомовного професійного спілкування та формувати педагогічну рефлексію через індивідуальну навчально-дослідницьку діяльність.

Форма організації: Поєднання аудиторних занять (20%) і самостійної роботи (80%).

Індивідуальний Дальтон-план студента

Етап роботи	Зміст діяльності студента	Форми та засоби роботи	Термін виконання	Форма контролю / звіту
1. Ознайомлення з темою	Прочитати вступну статтю «Empathy as a Key Skill in Social Work»	Текст, аудіозапис, глосарій	1 день	Усна бесіда з викладачем
2. Визначення індивідуальної проблеми	Обрати аспект теми, що цікавить: наприклад, <i>barriers to empathy</i> , <i>emotional burnout</i> , <i>reflective communication</i>	Робота з додатковими джерелами, коротке обговорення	1 день	Усна презентація теми
3. Самостійне дослідження	Підготувати міні-довідь англійською мовою (200–250 слів) за обраною темою	Онлайн-ресурси, підручники, наукові статті	3–4 дні	Електронний звіт або письмова робота
4. Практична частина (рефлексивна)	Виконати завдання «Empathy in Action»: змодельовати діалог між соціальним працівником і можливим клієнтом з	Рольова гра / відеозапис діалогу	2 дні	Перегляд і самооцінка

	урахуванням емоційної саморегуляції			
5. Творче завдання (гештальт- елемент)	Завершити фразу: “ <i>When I listen to others, I feel...</i> ” та пояснити власні відчуття у контексті майбутньої професійної діяльності	Рефлексивний щоденник	1 день	Обговорення в міні-групі
6. Підсумковий етап	Сформулювати короткі висновки: «Що нового я усвідомив/ла про себе як майбутнього фахівця соціальної сфери?»	Рефлексивна анкета	1 день	Письмова відповідь і обговорення

Очікувані результати:

- підвищення рівня іншомовної комунікативної компетентності;
- розвиток умінь самостійного пошуку, аналізу та систематизації інформації;
- формування навичок рефлексивного аналізу власних професійних дій;
- посилення внутрішньої мотивації до вивчення іноземної мови та самопізнання.

Примітка: Кожен студент працює у власному темпі, отримує індивідуальні консультації та має можливість корегувати свій план відповідно до особистісних освітніх потреб.

Topic: Stress Management and Emotional Regulation in Helping Professions (*Управління стресом і емоційна саморегуляція у професіях соціономічного профілю*)

Мета роботи: розвинути здатність студентів до усвідомлення власних емоційних станів, опанування англomовної термінології у сфері психологічного консультування, формування навичок саморефлексії та стратегій емоційної саморегуляції під час професійного спілкування.

Форма організації: індивідуальний навчальний план, що поєднує аудиторну роботу (25%) і самостійну дослідницько-рефлексивну діяльність (75%).

Індивідуальний Дальтон-план студента

Етап роботи	Зміст діяльності студента	Форми та засоби роботи	Термін виконання	Форма контролю / звіту
1. Вступ до теми	Прочитати текст «Understanding Stress: Causes and Consequences»	Навчальний текст, глосарій, короткий тест на розуміння	1 день	Міні-тест з обговоренням
2. Самоаналіз стресових факторів	Заповнити анкету “ <i>My Personal Stress Triggers</i> ” (описати 3 типові ситуації, що викликають напруження)	Онлайн-анкета або письмове опитування	1 день	Обговорення результатів у парах
3. Практичне завдання	Переглянути коротке відео «Stress and Emotional Regulation Techniques» та скласти перелік 5 прийомів емоційної саморегуляції	Відеоматеріали, нотатки, групова дискусія	2 дні	Усна презентація
4. Мовна практика (Speaking Task)	Створити діалог англійською між психологом і можливим клієнтом, який переживає стресову ситуацію. Використати конструкції “ <i>I understand how you feel</i> ”, “ <i>Let’s focus on your breathing</i> ” тощо	Рольова гра, відеозапис або сценка	2–3 дні	Оцінка викладачем і групою
5. Рефлексивне завдання (гештальт-елемент)	Завдання «Empty Chair»: написати короткий діалог із собою, у якому студент звертається до власного «Я у стресі» і	Письмова вправа, творче есе	2 дні	Рефлексивний звіт

	висловлює підтримку			
6. Підсумковий етап	Підготувати коротке англомовне повідомлення (до 2-х хв.) на тему: <i>“How I Manage Stress as a Future Professional”</i>	Аудіо або відеозапис	1 день	Індивідуальна оцінка та самоаналіз

Очікувані результати:

- засвоєння ключової лексики з теми «Stress and Emotional Regulation»;
- розвиток навичок самоспостереження та емоційної усвідомленості;
- формування здатності застосовувати мовні засоби для підтримки клієнта;
- набуття досвіду творчої рефлексії через гештальт-практики.

Примітка: Кожен студент має право адаптувати завдання під власні потреби та обрати зручний формат звіту – письмовий, аудіо або відео. Це відповідає індивідуалізованому характеру Дальтон-підходу.

Додаток К

Приклади кейс-стаді (Case Study) для здобувачів вищої освіти соціономічного профілю

Case Study 1. “Helping a Client in Emotional Crisis”

(Кейс 1. «Допомога клієнту в емоційній кризі»)

Навчальний контекст: дисципліна «Іноземна мова (англійська)», тема “*Dealing with Stress and Emotional Support*”.

Форма організації: командна робота (3–4 студенти), групова презентація.

Ситуація (Problem Situation): A young social worker meets a single mother who has recently lost her job and is experiencing strong emotional stress. She feels hopeless and is afraid she cannot take care of her child.

(Молода соціальна працівниця зустрічає матір-одиначку, яка нещодавно втратила роботу і перебуває у стані сильного емоційного стресу. Жінка відчуває безнадію і страх, що не зможе піклуватися про свою дитину.)

Завдання для студентів:

1. Прочитайте опис ситуації та визначте основну проблему клієнтки.
2. У команді складіть 3–4 можливих варіанти підтримки, які міг би запропонувати соціальний працівник.
3. Оберіть найефективнішу стратегію допомоги.
4. Підготуйте англomовний діалог між соціальним працівником і клієнткою (5–7 реплік для кожного).
5. Завершіть кейс короткою рефлексією англійською мовою:
“What have I learned about emotional support and communication in crisis situations?”

Очікувані результати:

- розвиток комунікативних умінь англійською мовою;
- оволодіння термінами з психології та соціальної роботи (*empathy, emotional burnout, support strategies*);
- формування педагогічної рефлексії через аналіз поведінки фахівця;
- командна взаємодія у форматі *team learning*.

Case Study 2. “Cultural Diversity and Communication Barriers”

(Кейс 2. «Культурна різноманітність і бар’єри комунікації»)

Навчальний контекст: дисципліна «Іноземна мова (англійська)», тема “*Intercultural Communication in Social Work*”.

Форма організації: робота у командах (4–5 осіб), елемент проєктної технології.

Ситуація (Problem Situation): A social worker provides support to a refugee family who recently moved to Ukraine. The family members do not speak the local language and have different cultural habits that cause misunderstanding in communication with local institutions.

(Соціальний працівник надає підтримку родині біженців, які нещодавно переїхали до України. Члени родини не володіють українською

мовою і мають інші культурні звички, що спричиняє непорозуміння у спілкуванні з місцевими службами.)

Завдання для студентів:

1. Визначте ключові комунікативні бар'єри у цій ситуації.
2. Розробіть короткий інформаційний буклет англійською мовою для родини, у якому поясніть:
 - основні правила звернення до соціальних служб;
 - можливості адаптаційної підтримки;
 - важливі культурні норми українського суспільства.
3. Створіть англomовну презентацію (до 5 хв.), у якій команда презентує свій буклет та пропонує рекомендації щодо ефективного міжкультурного спілкування.
4. Підготуйте короткий рефлексивний коментар: “How can a social worker build trust with clients from different cultures?”

Очікувані результати:

- формування міжкультурної компетентності;
- розвиток аналітичного мислення та навичок командної взаємодії;
- використання англomовного професійного дискурсу;
- стимулювання творчого підходу до вирішення соціальних проблем у форматі *project-based learning*.

Case Study 3. “Burnout Prevention in Helping Professions”

(*Кейс 3. «Профілактика емоційного вигорання у допоміжних професіях»*)

Навчальний контекст: дисципліна «Іноземна мова (англійська)», тема “*Professional Burnout and Self-Care*”.

Форма організації: змішана робота (індивідуальні завдання + командна рефлексія).

Ситуація (Problem Situation): During internship, a group of social work students notice that one of their mentors constantly looks exhausted, avoids communication, and often expresses cynicism about clients.

(Під час практики група студентів соціальної роботи помічає, що їхній наставник виглядає виснаженим, уникає спілкування і часто цинічно відгукується про клієнтів.)

Завдання для студентів:

1. Визначте ознаки емоційного вигорання у даній ситуації.
2. Опишіть психологічні та організаційні наслідки цього стану.
3. Запропонуйте 3 шляхи профілактики вигорання для фахівців соціономічного профілю.
4. Створіть короткий відеоблог англійською (до 2 хв.): “How do I personally manage stress and avoid burnout in my future career?”
5. Проведіть групову рефлексію за схемою «Плюс – мінус – цікаво».

Очікувані результати:

- усвідомлення важливості саморегуляції у професійній діяльності;

- розвиток емоційного інтелекту та вміння говорити про власні стани англійською;
- формування педагогічної рефлексії через аналіз власної позиції;
- зміцнення навичок командної підтримки.

Додаток Л 1

Правила ефективного тандем-спілкування

1. У процесі спілкування дотримуйтесь принципу взаємності, будьте відповідальними за своє власне навчання.
2. Готуйтеся до зустрічей. Обговорюйте та домовляйтеся із партнером до початку наступної зустрічі, що саме ви хочете обговорити.
3. Фіксуйте письмово (стисло) та обговорюйте у процесі тандем-зустрічі нову інформацію, питання, що виникають до партнера, та пропозиції; помилки партнера для подальшого відпрацювання.
4. Перечитуйте ці нотатки і після тандем-спілкування для подальшого, більш глибокого опрацювання.
5. Хваліть та підтримуйте одне одного. Обговорюйте успіхи та аналізуйте помилки.
6. Творчо підходьте до вирішення визначених завдань. Пропонуйте нові цікаві теми для обговорення та види взаємодії.
7. Не бійтеся робити помилки. Будьте наполегливими. Ідіть до своєї мети, незважаючи на труднощі.

Додаток Л 2

Приклади використання тандем-технології в іншомовній підготовці майбутніх фахівців соціономічного профілю**1. Тандем-заняття “My Study and My Future Job” («Моя навчання і моя майбутня професія»)**

Мета: розвивати навички усного мовлення та самопрезентації англійською мовою; формувати позитивне відношення до професії.

Форма: робота в парах (*student–student tandem*).

Рівень: B1.

Тривалість: 25 хв.

Хід роботи:

1. **Підготовка:** Студенти отримують шаблон із ключовими фразами:
 - *I am a student of...*
 - *In the future I want to work as...*
 - *A good psychologist/social worker should be...*
 - *I like this profession because...*
 2. **Робота в парах:** Один студент розповідає про свою професію, інший ставить уточнювальні запитання (*What subjects do you like most? What is difficult for you in studies? Why do you want to help people?*). Потім вони міняються ролями.
 3. **Рефлексія:** Кожен студент записує 2–3 речення англійською: “Today I learned that my partner is... I think he/she will be a good professional because...”
- Очікувані результати:**
- розвиток базових комунікативних навичок;

- формування професійної самоідентичності;
- підвищення мотивації до вивчення англійської мови.

2. Тандем-заняття “Helping People” («Допомагати людям»)

Мета: формувати лексичні навички на тему «Helping people / Social help / Counselling»; розвивати емпатію й уміння слухати.

Форма: робота в парах із короткими діалогами.

Тривалість: 30 хв.

Хід роботи:

1. Студенти отримують 2 прості ситуації (наприклад):
 - A person lost his job and feels depressed.
 - A teenager has problems in communication with parents.
2. **Етап 1.** Один студент – *counsellor*, інший – *client*.
Завдання: провести короткий діалог (6–8 реплік).
Корисні фрази:
 - *How are you feeling today?*
 - *Can you tell me more about your problem?*
 - *I understand how you feel.*
 - *Maybe you could try to...*
3. **Етап 2.** Студенти обмінюються ролями і обговорюють, як вони відчували себе у ролі *client* і *counsellor*.
4. **Рефлексія** (у парах): “What was easy or difficult for me? What helped me understand my partner better?”

Очікувані результати:

- тренування базових комунікативних фраз;
- розвиток умінь слухати, підтримувати діалог;
- формування навичок емоційної чутливості.

3. Тандем-заняття “Everyday Grammar Talk” («Граматика в дії»)

Мета: закріпити граматичні структури у спілкуванні; розвивати відповідальність за навчальний результат партнера.

Форма: взаємонавчання (*peer teaching*).

Тривалість: 25 хв.

Рівень: A2–B1.

Хід роботи:

1. Кожен студент готує коротке завдання на одну граматичну тему (наприклад, *Past Simple*, *Present Continuous*, *Will for future*).
 - Студент А: пояснює правило простою англійською.
 - Студент В: виконує коротку вправу, створену партнером.
2. Потім вони обмінюються ролями.
3. В кінці студенти заповнюють коротку таблицю: | What rule did I explain?
| What rule did I learn? | What was difficult? |

Очікувані результати:

- повторення граматичних структур у природному контексті;

- розвиток уміння пояснювати і допомагати іншому;
- підвищення самостійності у навчанні.

4. Тандем-завдання “My Partner’s Positive Qualities” («Позитивні якості мого партнера»)

Мета: розвиток позитивного мислення, емпатії, усвідомлення власних сильних сторін і партнера.

Форма: тандем-проект (*pair reflection task*).

Рівень: B1.

Тривалість: 20–25 хв.

Хід роботи:

1. У парах студенти відповідають на прості запитання:
 - *What are your strengths?*
 - *What makes you a good future professional?*
 - *How do you help other people?*
2. Після обміну інформацією кожен студент описує свого партнера 3–4-ма реченнями англійською: “My partner is kind and patient. She listens carefully and helps others. I think she will be a good social worker.”
3. Рефлексія (українською): “Що нового я дізнався про себе і свого партнера?”

Очікувані результати:

- активізація емоційно-ціннісного спілкування;
- розвиток лексики з теми *character and personal qualities*;
- формування позитивного психологічного клімату.

Додаток М 1

**Структура риторичного портфоліо
(за О. Залюбівською (Залюбівська, 2014))**

Папки риторичного портфоліо			
Моя мотивація	Моя риторична бібліотека	Мої риторичні досягнення	Рефлексії
1. Моя мета вивчення риторики. Перспективний життєво-риторичний план. Завдання для самовдосконалення	1. Мій список літератури з риторики (книги з риторики, що прочитав (ла). Моя шпаргалка (теоретичний матеріал у вигляді стислих порад-правил)	1. Мої особистісні досягнення (подолання страху, зміна ставлень, життєві досягнення та професійне вдосконалення, пов'язані з риторикою)	1. «Я вмію..., я володію..., мені потрібно...» (риторичний самоаналіз досягнень, самооцінка)
2. Мотиватори (гасла, заклики, афоризми видатних ораторів, мотивуючі історії)	2. Моя скарбниця мудрості (цікаві факти з історії, афоризми, сентенції, притчі тощо)	2. Мої промови, статті, есе. Фотографії, відео виступів	2. «Про мене кажуть...» (аналіз та оцінка моїх досягнень однокласниками, викладачем)
3. Моя хрестоматія (приклади знаменитих промов, есе, статей, що сподобалися, коментарі)	3. Мій тренінг (вправи для розвитку риторичних здібностей, вправи для голосу, тренінг творчого мислення, прийоми мнемотехніки тощо)	3. Мій щоденник (опис, аналіз і оцінка подій у власному житті, в країні, в світі; переглянутих кінофільмів, прочитаних творів тощо)	3. Моя мова (мої мовні проблеми, типові помилки, почуті «ляпи»). Досягнення, словник нових для мене слів, фразеологізмів

Додаток М 2

Таблиця для самооцінювання з використанням мовного портфоліо(за А. Буднік (Буднік, 2018))

Рівень рефлексії/ рівень дотримання вимог	Вираження власної позиції	Встановлення взаємозв'язків рефлексії	Презентація матеріалу	Відповідність чітко окресленим правилам оформлення мовного портфоліо
Високий рівень	МП демонструє адекватне на достатньому рівні розуміння певної проблеми, переконливо презентує власну позицію. пропонує інші погляди на проблематику за потреби	Ілюстративний матеріал рефлексії має чіткі вступ і висновки, обґрунтовано актуальність, проблематику; логічні переходи від однієї частини до іншої, таблиці, схеми, діаграми мають закріплені позиції у мовному та мовленнєвому матеріалі	Оригінальність подання матеріалу, дотримання власного стилю мовлення	Використання урізноманітненого словникового складу, дотримання граматичних норм, нетипове оформлення МП
Достатній рівень	МП демонструє розуміння певної проблеми, може презентувати власну позицію, розглядає інші погляди на проблематику	Ілюстративний матеріал рефлексії має вступ і висновки, окреслено проблематику; переходи від однієї частини до іншої логічні, використано	Витримано необхідний стиль мовлення, мовні кліше	Охайне оформлення МП із мінімальною кількістю помилок

		таблиці, схеми, діаграми тощо		
Наближений до вимог	Не чітко окреслені головні елементи МП, позиція студента не має чітких цільових настанов	Ілюстративний матеріал рефлексії має вступ і висновки, студент намагається встановити взаємозв'язки між частинами МП	Стиль мовлення неоднорідний, невеликий лексичний запас, використання елементарних та одноманітних мовних виразів	Поодинокі граматичні помилки, що заважають розумінню матеріалу в цілому, типове оформлення МП
Рівень потребує доопрацювання	Не представлена власна позиція чи обмежена, немає цільових настанов	Відсутні деякі елементи структури МП, теоретичний та практичний матеріал не взаємодіють між собою	Використання примітивного лексичного запасу	Структура МП потребує корегування, чимало граматичних та стилістичних помилок, обмежений словниковий запас

Додаток Н

**Діагностичний інструментарій для визначення рівня педагогічної
рефлексії здобувачів вищої освіти соціономічного профілю
Мотиваційний компонент**

Додаток Н 1

**Анкета для здобувачів вищої освіти на визначення наявності активного
інтересу до формування педагогічної рефлексії (1)**

1. Чи знаєте Ви, що таке педагогічна рефлексія?
 - а) так;
 - б) скоріше так, ніж ні;
 - в) ні.
2. Завершіть речення: Педагогічна рефлексія дозволяє мені, як
майбутньому фахівцю соціономічного профілю _____
3. Коли краще, на Вашу думку, використовувати педагогічну рефлексію? На етапі : 1) аналізу; 2) цілепокладання; 3) планування; 4) реалізації дій; 5) оцінки результативності; 6) коригування власних дій.
 - а) на всіх етапах;
 - б) на деяких з них;
 - в) на жодному з них.
4. Чи аналізуєте Ви свій досвід (життєвий, навчальний)?
 - а) завжди;
 - б) іноді;
 - в) дуже рідко або ніколи.
5. Які форми та прийоми Ви використовуєте при аналізі власного досвіду?
 - а) усний аналіз;
 - б) письмовий аналіз;
 - в) інші форми.
6. Чи вважаєте Ви обов'язковим для себе вести записи після проведення важливого заходу, заняття, зустрічі?
 - а) завжди;
 - б) іноді;
 - в) дуже рідко або ніколи.
7. Аналізуючи ситуацію, ви намагаєтеся:
 - а) виділити важливі деталі, явища, факти;
 - б) встановити причинно-наслідкові зв'язки подій, враховуючи свій досвід;
 - в) звернутись по допомогу до більш досвідчених (викладача, батьків, друзів, знайомих).
8. Чи ставите Ви перед собою цілі?
 - а) завжди;
 - б) іноді;
 - в) дуже рідко або ніколи.

9. Чи задоволені Ви собою, вважаючи себе результативним і успішним?

- а) завжди;
- б) іноді;
- в) дуже рідко або ніколи.

10. Чи аналізуєте Ви причинно-наслідкові зв'язки позитивного або негативного власного досвіду?

- а) завжди;
- б) іноді;
- в) дуже рідко або ніколи.

11. Оцініть рефлексивні вміння з точки зору їх значущості й необхідності для Вас за трибальною шкалою, де 3 – значуще; 2 – скоріше значуще, ніж незначуще; 1 – незначуще.

Рефлексивні вміння	3	2	1
Вміння виокремлювати головне при аналізі			
Вміння чітко визначити власну позицію			
Вміння знайти вихід зі складної ситуації			
Вміння переходити з внутрішньої рефлексивної позиції у зовнішню (трансформація)			

12. Оцініть наявність у себе рефлексивних характеристик (якостей, умінь) за трибальною шкалою, де 3 – добре вмію; 2 – вмію; 1 – відчуваю труднощі або не вмію.

Рефлексивні вміння	3	2	1
1. Вміння орієнтуватися в часі			
2. Саморозуміння			
3. Сензитивність до себе			
4. Спонтанність			
5. Самоповага			
6. Самоприйняття			
7. Толерантність (гнучкість поведінки)			
8. Контактність			
9. Синергія			
10. Ціннісні орієнтації			
11. Пізнавальні потреби			
12. Творче відношення до життя			
13. Самоконтроль			
14. Самоаналіз і самооцінка			

15. Евристичні здібності

Алгоритм оцінювання

1. Система балів:

Висока позитивність / усвідомленість – 3 бали.

Часткова / нестійка позиція – 2 бали.

Негативна / відсутня позиція – 1 бал.

2. Оцінювання по блоках

Знання про педагогічну рефлексію (п.1–3)

— «так», «на всіх етапах» = 3 бали;

— «скоріше так», «на деяких етапах» = 2;

— «ні», «на жодному» = 1.

Практична рефлексивна діяльність (п. 4–7):

— «завжди», «виділяю головне / встановлюю причинно-наслідкові зв'язки» = 3;

— «іноді», «інші форми» = 2;

— «рідко / звертаюся по допомогу» = 1.

Мотивація та саморефлексія (п. 8–10):

— «завжди» = 3;

— «іноді» = 2;

— «рідко / ніколи» = 1.

Оцінка значущості рефлексивних умінь (п. 11): «3» = 3 бали, «2» = 2 бали, «1» = 1 бал (сумуються).

Самооцінка наявності рефлексивних характеристик (п. 12) : «3» = 3 бали, «2» = 2, «1» = 1 (сумуються).

3. Максимальна кількість балів:

Питання 1–10 (по 3 бали) = 30 балів.

Питання 11 (4 уміння × 3) = 12 балів.

Питання 12 (15 умінь × 3) = 45 балів.

Разом = 87 балів.

4. Шкала рівнів:

Високий рівень (63–87 балів) – має чітке розуміння сутності педагогічної рефлексії, усвідомлює її значення для професійної діяльності, постійно використовує рефлексивні прийоми, володіє більшістю умінь.

Середній рівень (38–62 бали) – усвідомлює важливість рефлексії, але застосовує її вибірково, час від часу відчуває труднощі; сформованість окремих умінь нестійка.

Низький рівень (≤ 37 балів) – має поверхове уявлення про рефлексію, не бачить її значущості, рідко аналізує власний досвід, самооцінка й самоконтроль розвинені слабо.

Додаток Н 2

Анкета «Усвідомлення значення й важливості педагогічної рефлексії» (2)

Мета: визначити, наскільки студенти усвідомлюють важливість педагогічної рефлексії для навчальної та майбутньої професійної діяльності.

Шкала відповідей: 3 – «так, цілком»; 2 – «скоріше так, ніж ні»; 1 – «ні».

Питання:

1. Наскільки Ви вважаєте педагогічну рефлексію корисною для розвитку власних професійних компетенцій?

2. Чи вважаєте Ви, що педагогічна рефлексія є важливою для майбутнього фахівця соціальної сфери?

3. Чи бачите Ви зв'язок між розвитком педагогічної рефлексії та підвищенням ефективності навчальної діяльності?

4. Чи вважаєте Ви, що сформованість педагогічної рефлексії допоможе у професійній діяльності (соціальний працівнику, психологу)?

5. Наскільки важливим Ви вважаєте використання педагогічної рефлексії для самопізнання та самовдосконалення?

6. Чи готові Ви свідомо розвивати свої навички педагогічної рефлексії під час вивчення іноземної мови?

7. Чи хотіли б Ви отримати спеціальні знання й навички з формування педагогічної рефлексії?

Обробка результатів:

Високий рівень усвідомлення: 16–21 бал (студент чітко усвідомлює значення педагогічної рефлексії та готовий її застосовувати).

Середній рівень: 10–15 балів (часткове усвідомлення або непостійна готовність).

Низький рівень: 7–9 балів (відсутність або поверхове розуміння значення педагогічної рефлексії).

Додаток Н 3

Анкета «Роль іноземної мови в професійній підготовці соціального працівника / психолога» для визначення наявності внутрішньої мотивації до вивчення іноземної мови у майбутніх фахівців соціономічного профілю (3)

1. Моє відношення до іноземної мови у школі:

- а) не подобалась;
- б) подобалась;
- в) не подобався вчитель.

2. Відношення до вивчення іноземної мови у ЗВО:

- а) обов'язкова для вивчення;
- б) зовсім не потрібна;
- в) необхідно вивчати у великому обсязі.

3. Знання іноземної мови необхідно:

- а) для загального розвитку;

- б) для спілкування з іноземцями;
- в) для майбутньої професії;
- г) для використання у повсякденному житті.

4. Знання іноземної мови обов'язкові для соціального працівника / психолога:

- а) так;
- б) ні;
- в) не знаю/ не впевнений.

5. Знання іноземної мови допомагають краще зрозуміти соціально-психологічну термінологію:

- а) так;
- б) ні;
- в) не знаю/ не впевнений.

6. Іноземна мова допомагає в підготовці практичних, творчих завдань, написанні есе:

- а) так;
- б) ні;
- в) не знаю/ не впевнений.

Кодування відповідей у бали

Позитивні відповіді («так», «подобалась», «обов'язкова», «для розвитку», «для професії», «для спілкування», «допомагає») = 3 бали.

Нейтральні («не знаю», «не впевнений», «для повсякденного життя») = 2 бали.

Негативні («ні», «не подобалась», «зовсім не потрібна», «не подобався вчитель») = 1 бал.

Максимальна кількість балів

Усього 6 запитань.

Максимум = 18 балів.

Шкала рівнів

Високий рівень — 13–18 балів (усвідомлення важливості іноземної мови та її ролі в професії).

Середній рівень — 8–12 балів (частково усвідомлюють значення, але мотивація нестійка).

Низький рівень — 6–7 балів (байдужість або негативне ставлення до значення іноземної мови).

Змістово-діяльнісний компонент

Додаток Н 4

Тестові завдання для діагностики сформованості змістово-діялісного компоненту

1. Рефлексія – це:

- а) здатність людини прогнозувати майбутнє;
- б) процес усвідомлення власних дій, думок і переживань;

- в) уміння відчувати емоції інших людей;
 - г) форма колективного мислення.
2. Хто першим увів поняття «рефлексія» у філософію?
- а) Сократ;
 - б) Декарт;
 - в) Кант;
 - г) Гегель.
3. Педагогічна рефлексія – це:
- а) аналіз освітніх програм;
 - б) усвідомлення власної діяльності та її результатів;
 - в) здатність студента до запам'ятовування;
 - г) контроль знань здобувачів освіти.
4. Яке з умінь належить до рефлексивних?
- а) механічне відтворення інформації;
 - б) самоаналіз власних помилок;
 - в) виконання інструкцій без змін;
 - г) переписування чужих ідей.
5. Який із наведених прикладів демонструє емпатійно-рефлексивне вміння соціального працівника / психолога?
- а) ведення ділової документації;
 - б) усвідомлення почуттів клієнта та розуміння їхнього впливу на власні дії;
 - в) організація дозвілля групи;
 - г) вирішення правових питань.
6. Вкажіть основні функції педагогічної рефлексії (оберіть кілька варіантів):
- а) діагностична;
 - б) комунікативна;
 - в) оціночна;
 - г) виховна.
7. Рефлексивні вміння психолога / соціального працівника допомагають:
- а) краще зрозуміти стан клієнта;
 - б) аналізувати власні професійні дії;
 - в) забезпечувати саморегуляцію;
 - г) ігнорувати помилки.
8. Установіть відповідність:
- | | |
|---|------------------------|
| а) аналіз взаємодії у групі | рефлексія у педагогіці |
| б) усвідомлення педагогом власної діяльності | саморефлексія |
| в) осмислення особистого досвіду, емоцій та мотивів | колективна рефлексія. |
9. Яке з тверджень правильне?
- а) рефлексія завжди має негативний характер;
 - б) рефлексія є необхідним чинником професійного розвитку;

- в) рефлексія зводиться лише до самокритики;
- г) рефлексія не пов'язана з професійною діяльністю.

10. Для соціального працівника/ психолога рефлексивні вміння є важливими, бо вони:

- а) дозволяють швидко виконувати рутинні завдання;
- б) забезпечують здатність до усвідомленого аналізу взаємодії з клієнтом;
- в) дають можливість уникати емоційних контактів;
- г) замінюють професійні знання.

11. Приклад педагогічної рефлексії:

- а) використання готових методик без змін;
- б) аналіз результатів навчання та пошук шляхів його вдосконалення;
- в) копіювання досвіду колег;
- г) переписування планів занять.

12. Саморефлексія найчастіше проявляється у:

- а) запам'ятовуванні фактів;
- б) усвідомленні власних дій та їх наслідків;
- в) автоматичному виконанні інструкцій;
- г) передаванні чужого досвіду.

13. Який із наведених аспектів не відноситься до педагогічної рефлексії?

- а) оцінка власної професійної діяльності;
- б) усвідомлення труднощів здобувачів освіти;
- в) пошук оптимальних методів навчання;
- г) відтворення інформації без аналізу.

14. Основним інструментом розвитку рефлексивних умінь є:

- а) механічне повторення;
- б) самоаналіз і зворотний зв'язок;
- в) покарання за помилки;
- г) ігнорування емоцій.

15. Для психолога / соціального працівника рефлексивні вміння важливі у:

- а) аналізі власних реакцій у процесі консультування;
- б) веденні документації;
- в) складанні графіків роботи;
- г) організації різноманітних заходів.

16. Який метод сприяє розвитку педагогічної рефлексії?

- а) ведення щоденника професійних спостережень;
- б) сліпе копіювання чужих методик;
- в) уникання критики;
- г) використання шаблонів без змін.

17. Який рівень рефлексії характеризується усвідомленим аналізом власних дій та пошуком шляхів їх корекції?

- а) низький;

- б) середній;
- в) високий;
- г) відсутній.

18. Рефлексивна культура фахівця соціономічного профілю передбачає:

- а) готовність до самопізнання та самооцінки;
- б) прагнення уникати аналізу;
- в) автоматичне виконання завдань;
- г) відсутність критичності.

19. До показників сформованості рефлексивних умінь відносять:

- а) здатність аналізувати власні дії;
- б) уміння враховувати досвід інших;
- в) навички передбачати результати діяльності;
- г) усі перелічені.

20. Наявність педагогічної рефлексії у фахівця соціономічного профілю свідчить про:

- а) його професійну зрілість;
- б) невміння працювати самостійно;
- в) залежність від думки колег;
- г) брак самокритики.

Система оцінювання:

- за кожен правильну відповідь (один варіант) – 1 бал;
- за завдання з кількома правильними відповідями (№ 6, 7, 19) – 1 бал лише за повну правильність вибору (без «зайвих» варіантів);
- завдання на встановлення відповідності (№ 8) – 1 бал за повністю правильний варіант.

Максимальна кількість балів – 20.

Додаток Н 5

Практичні завдання для діагностики рівня рефлексивних умінь

Завдання 1. «Аналіз ситуації з практики» (Case-study)

Умова: Студентам подається короткий опис ситуації іншою мовою (наприклад, діалог соціального працівника з клієнтом, що опинився у кризі).

Інструкція: Перекласти текст українською мовою. Визначити дії спеціаліста та їхній вплив на клієнта. Написати власний коментар: які помилки/ сильні сторони виявлені, як би ви діяли інакше.

Приклади Case-study

Case 1. Support for a single mother

Situation: A social worker is meeting a single mother, Anna, who recently lost her job. Anna feels stressed and worries about paying rent and buying food for her two children. During the meeting, Anna says: "I don't know what to do anymore. I feel like a bad mother because I can't provide for my kids. Maybe it would be better if someone else took care of them."

The social worker responds: "Don't worry, things will get better. You just need to stay positive and look for another job."

Tasks for students (in English):

- 1) Translate the situation into your native language.
- 2) Identify the main needs and emotions of the client.
- 3) Evaluate the social worker's reaction. Was it effective? Why/ why not?
- 4) Suggest your own response to the client (2–3 sentences in English).

Case 2. A teenager at school

Situation: A school psychologist is talking to David, a 15-year-old student who has recently been skipping classes. David says: "School feels useless. Teachers don't care about me, and my classmates laugh at me. I just want to stay home and play games. At least online, I feel accepted."

The psychologist replies: "You shouldn't waste your time on games. Try to focus on your studies, it's important for your future."

Tasks for students:

- 1) Translate the situation into your native language.
- 2) Identify David's emotions and main difficulties.
- 3) Evaluate the psychologist's response. Was it supportive? Why/ why not?
- 4) Suggest a more empathetic response in English (2–3 sentences).

Case 3. An elderly client

Situation: An elderly man, Mr. Brown, meets with a social worker. He lives alone since his wife passed away last year. He says: "The house feels empty. My children live far away and rarely visit me. I don't want to bother anyone, but sometimes I feel invisible and useless."

The social worker answers: "You should try to join a local club for seniors. That way you won't feel so lonely."

Tasks for students:

- 1) Translate the situation into your native language.
- 2) Define Mr. Brown's emotional state.
- 3) Evaluate the social worker's reply. Was it sensitive enough? Why/ why not?
- 4) Suggest your own supportive response in English (2–3 sentences).

Критерії оцінювання (єдині критерії для всіх кейсів):

Високий рівень (High level): точний переклад, глибоке усвідомлення емоцій клієнта, критична оцінка відповіді фахівця соціальної сфери, власна конструктивна пропозиція англійською.

Середній рівень (Medium level): частково правильний переклад, загальний опис емоцій, поверхнева оцінка, проста альтернатива.

Низький рівень (Low level): неправильний або уривчастий переклад, формальні або відсутні висновки, відповідь клієнтові слабка чи невмотивована.

Завдання 2. «Рефлексивний щоденник іншомовного навчання»

Умова: Протягом тижня здобувачі вищої освіти соціономічних професій після практичних занять з іноземної мови записують короткі нотатки (2–3 речення) про те, що їм вдалося, що було складно, що хотіли б змінити у власній роботі.

Критерії оцінювання:

Високий рівень: записи системні, аналізують труднощі та власні дії, є конкретні плани покращення.

Середній рівень: записи фрагментарні, зосереджені лише на успіхах/невдачах без глибокого аналізу.

Низький рівень: записи випадкові, односкладні, без ознак усвідомлення («мені було важко», «було нормально»).

Завдання 3. «Самооцінка участі у рольовій грі»

Рольова гра: «Консультація клієнта у кризі»

Мета: перевірити вміння майбутніх соціальних працівників/ психологів не лише володіти іноземною мовою, а й усвідомлювати власні дії, емоції та професійну позицію у процесі взаємодії з клієнтом.

Студенти працюють у парах.

Роль 1 (соціальний працівник / психолог): англійською (чи іншою іноземною мовою) проводить коротку консультацію клієнта.

Роль 2 (клієнт): отримує картку з описом проблеми (наприклад: студент-першокурсник, який відчуває тривогу і самотність у новому місті; або внутрішньо переміщена особа, яка має труднощі адаптації).

Приклади карток для «клієнта»:

“You are a first-year university student. You feel lonely, anxious, and overwhelmed with studies. You are meeting with a social worker to talk about your feelings.”

“You are a young migrant who has just moved to a new country. You have language difficulties and feel excluded from society. You are talking to a psychologist for support.”

Завдання для студента-консультанта (іноземною мовою):

- 1) Привітати клієнта, створити атмосферу довіри.
- 2) Спробувати виявити основні емоції та потреби клієнта.
- 3) Запропонувати хоча б одне можливе рішення або підтримку.

Рефлексивне завдання після гри (Self-reflection):

- 1) Що я зробив добре під час консультації?
 - 2) Які труднощі у мене виникли (мовні / професійні)?
 - 3) Що я можу покращити наступного разу?
- (студент відповідає письмово або усно)

Умова: Після рольової гри, консультування клієнта англійською, студент письмово відповідає на запитання:

- 1) Що я зробив добре?
- 2) Що викликало труднощі?
- 3) Що я можу покращити наступного разу?

Критерії оцінювання:

Високий рівень: студент конкретно називає свої сильні й слабкі сторони, пояснює причини, пропонує шляхи вдосконалення.

Середній рівень: студент називає успіхи/ проблеми без пояснення причин або планів удосконалення.

Низький рівень: студент формально відповідає («було добре/ погано»), без самоаналізу.

Завдання 4. «Зворотний зв'язок колезі»

Умова: Після парної роботи іншою мовою студент має дати партнерові зворотний зв'язок (усно чи письмово): що вдалося, що можна покращити.

Приклади кейсів

Situation 1: School counseling session

Scenario: Your colleague conducted a short counseling session with a 14-year-old student who has been experiencing anxiety about exams. The session lasted 10 minutes, and the student shared that they often feel stressed and cannot sleep at night.

Task for you (in English):

- 1) Give your colleague feedback on their communication style.
- 2) Highlight what they did well.
- 3) Suggest one or two improvements for future sessions.

Example phrases for guidance:

“I liked how you listened actively and encouraged the student to share their feelings...”

“Next time, you could ask more open-ended questions to help the student explore their emotions...”

Situation 2: Social worker home visit

Scenario: Your colleague visited a family where the parents recently separated. During the visit, your colleague tried to mediate the discussion between the parents and children, but the conversation became tense, and one parent seemed frustrated.

Task for you (in English):

- 1) Provide feedback on how your colleague handled the tension.
- 2) Identify strengths and areas to improve.
- 3) Suggest strategies for managing similar situations in the future.

Example phrases:

“You maintained calm and professional behavior, which is excellent...”

“Perhaps next time, you could set clearer rules for the conversation to prevent misunderstandings...”

Situation 3: Online psychological support session

Scenario: Your colleague conducted an online session with a client experiencing mild depression. The session lasted 20 minutes, and your colleague provided advice and coping strategies.

Task for you (in English):

- 1) Evaluate the clarity of instructions and support provided.
- 2) Point out positive aspects of the session.
- 3) Give constructive advice for improving engagement in online consultations.

Example phrases:

“I appreciated how you summarized the client’s feelings clearly...”

“In the future, you might ask the client to repeat their understanding to ensure they follow your guidance...”

Критерії оцінювання рівня рефлексії при зворотному зв’язку:

Високий рівень (High level): детальний і конструктивний фідбек, конкретні приклади, аналіз сильних і слабких сторін, пропозиції для покращення.

Середній рівень (Medium level): загальний фідбек, зазначає успіхи або проблеми, без глибокого аналізу чи конкретних рекомендацій.

Низький рівень (Low level): формальний або поверхневий коментар («все добре», «було нормально»), без конкретних деталей чи пропозицій.

Завдання 5. «Рефлексивне есе англійською мовою»

Умова: Написати невелике есе (0,5–1 сторінка) іншою мовою на тему: «Які мої сильні та слабкі сторони як майбутнього психолога/ соціального працівника?»

Критерії оцінювання:

Високий рівень: студент глибоко аналізує особистісні якості, наводить приклади з навчання, робить висновки.

Середній рівень: есе містить загальні міркування без конкретних прикладів чи висновків.

Низький рівень: текст поверховий, без саморефлексії, переважно описовий.

Додаток Н 6

Самооцінка рефлексивних умінь

Оцініть, будь ласка, у якій мірі Ви володієте наведеними рефлексивними вміннями. Оберіть варіант, що найбільше Вам підходить (1 – не вмію, 2 – частково вмію, 3 – вмію добре, роблю регулярно).

Рефлексивні вміння	1	2	3
1. Створювати модель «процесу вирішення проблемної ситуації»			
2. Проводити оцінку власних рефлексивних			

дій			
3. Керувати своєю поведінкою й контролювати її			
4. Адаптуватись до складних ситуацій, проявляючи гнучкість			
5. Фіксувати проблеми і труднощі			
6. Формувати образ очікуваного результату рефлексії			
7. Планувати різні форми рефлексивної активності			
8. Здійснювати контроль за проявом різноманітних емоційних станів			
9. Організовувати довільне управління внутрішньою активністю			
10. Проводити моніторинг рефлексивної активності			
11. Шукати альтернативні підходи, займати різні рефлексивні позиції			
12. Змінювати способи й спрямованість самоорганізації своєї діяльності відповідно до вимог ситуації			

Критерії оцінки рівнів сформованості рефлексивних умінь

Студент з **високим рівнем** демонструє цілісний і системний комплекс рефлексивних умінь:

- 1) створює модель процесу вирішення проблемної ситуації з урахуванням альтернативних шляхів;
- 2) адекватно й критично оцінює власні рефлексивні дії, здатний їх коригувати;
- 3) усвідомлено керує власною поведінкою, контролює її та прогнозує наслідки;
- 4) виявляє гнучкість та адаптивність у складних і нестандартних ситуаціях;
- 5) систематично фіксує проблеми і труднощі й пропонує шляхи їх подолання;
- 6) має чіткий образ очікуваного результату рефлексії;
- 7) планує різні форми рефлексивної активності та послідовно їх реалізує;
- 8) вміє контролювати емоційні стани, регулювати внутрішню активність;
- 9) здатний до моніторингу власної рефлексивної діяльності, аналізу її ефективності;
- 10) активно шукає альтернативні підходи, займає різні рефлексивні позиції;
- 11) змінює способи й спрямованість самоорганізації діяльності відповідно до вимог ситуації.

Студент з **середнім рівнем** володіє частиною комплексу рефлексивних умінь, однак вони проявляються фрагментарно й непослідовно:

- 1) здатний створити спрощену модель вирішення проблемної ситуації, але не завжди враховує альтернативи;
- 2) оцінка власних дій часто поверхнева, корекція здійснюється несистемно;
- 3) контроль поведінки та емоцій відбувається ситуативно, іноді під впливом зовнішніх факторів;
- 4) вміння адаптуватися до складних ситуацій розвинене частково, проявляється вибірково;
- 5) проблеми й труднощі фіксуються без ґрунтовного аналізу причин;
- 6) образ результату рефлексії є нечітким;
- 7) планування і моніторинг рефлексивної активності наявні, але непослідовні;
- 8) альтернативні підходи й рефлексивні позиції використовуються рідко.

Студент з **низьким рівнем** майже не володіє рефлексивними вміннями або використовує їх несвідомо й епізодично:

- 1) не може створити модель процесу вирішення проблемної ситуації;
- 2) не проводить або уникає оцінки власних дій;
- 3) має труднощі з керуванням поведінкою й контролем емоцій;
- 4) адаптація до складних ситуацій відбувається хаотично, без прояву гнучкості;
- 5) проблеми й труднощі здебільшого не усвідомлюються або ігноруються;
- 6) образ очікуваного результату відсутній або нечіткий;
- 7) не планує форми рефлексивної активності;
- 8) не здійснює моніторинг власних дій;
- 9) альтернативні підходи й самоорганізація діяльності відсутні.

Результативний компонент

Додаток Н 7

Методика на визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії

Діагностика має структуру особистісного опитувальника й складається з 34 питань, на які потрібно дати відповідь «так» або «ні». Відповіді «так» у реєстраційному бланку позначаються знаком «+», а «ні» – знаком «-».

Інструкція: З метою більш глибокого пізнання самого себе Вам пропонується відповісти на низку питань. Відповідаючи на них, позначайте в реєстраційному бланку свою згоду знаком «+», а незгоду – знаком «-».

Реєстраційний бланк

№ питання	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Відповідь												
№	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24

питання												
Відповідь												
№ питання	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34		
Відповідь												

Текст методики

1. Чи були у Вас випадки, коли аналіз Вашого вчинку зближував Вас з Вашими близькими?
2. Чи змінювалися Ваші духовні цінності після того, як Ви, проаналізувавши свої недоліки, приходили до рішення змінити їх?
3. Чи часто Ви вдаєтеся до аналізу своєї поведінки в конфліктних ситуаціях?
4. Чи часто буває так, що Ваша поведінка в конфліктній ситуації залежить від Вашого емоційного стану?
5. Чи ставите Ви себе в своїй уяві на місце якоїсь незнайомої Вам неуспішної людини?
6. Чи аналізуєте Ви причини своїх невдач?
7. Чи довго Ви згадуєте зустріч з невдахою?
8. Чи намагаєтеся Ви аналізувати свою поведінку, якщо у Вас тривалий час не виникало проблемних ситуацій?
9. Як Ви вважаєте, це пов'язано з особистісною потребою розібратися в собі?
10. Ви аналізуєте свою поведінку, щоб порівняти себе з іншими?
11. Чи були у Вас випадки, коли аналіз ситуації призводив до зміни рішень, прийнятих Вами раніше, зміни Вашої точки зору або переоцінки самого себе?
12. Чи часто Ви усвідомлюєте причини власних вчинків?
13. Чи часто Ви аналізуєте поведінку оточуючих Вас людей, уникаючи того, щоб аналізувати свою?
14. Чи намагаєтеся Ви виявити для себе причини своєї поведінки?
15. Чи вважаєте Ви однозначною і беззаперечно правильною для себе думку людини, авторитетної в проблемі, що Вас цікавить?
16. Чи намагаєтеся Ви аналізувати думки авторитетних людей?
17. Чи піддаєте Ви критичному аналізу позицію авторитетної людини, групи людей?
18. Чи протиставляєте Ви думці авторитетної людини свої добре обдумані аргументи проти?
19. Чи збігається, як правило, Ваша точка зору на будь-яку проблему з думкою авторитетної людини в цій галузі?
20. Чи намагаєтеся Ви знайти причину будь-яких невирішених життєвих протиріч, що стосуються Вас?

21. Чи буває так, що Ви піддаєте критичному аналізу загальнолюдські цінності, прийняті в суспільстві?

22. Чи часто громадська думка здатна диктувати Вам певний спосіб мислення?

23. Чи вважаєте Ви, що вміння аналізувати свою поведінку завжди приводить до прийняття єдино правильного рішення?

24. Чи намагаєтеся Ви аналізувати свою або чужу поведінку, якщо розумієте, що це може призвести до виникнення негативних емоцій, неприємних для Вас?

25. Чи замислюєтеся Ви над поведінкою сторонніх Вам людей, порівнюючи їх із собою?

26. Чи намагаєтеся Ви зайняти позицію сторонньої Вам людини в конфліктній ситуації, намагаючись порівняти її з власною?

27. Чи вели Ви коли-небудь щоденники, куди записували свої думки й переживання?

28. Аналізуючи свої невдачі, чи схильні Ви до оцінки своєї поведінки?

29. Чи часто, аналізуючи свої невдачі, Ви в більшій мірі приходите до висновку, що винен безлад у соціальному житті?

30. Чи притаманна аналізу Вашої поведінки в більшій мірі емоційна оцінка?

31. Чи присутня в аналізі власної поведінки більшою мірою чітка словесна логіка?

32. Чи часто суспільство здатне нав'язати Вам певну манеру поведінки?

33. Чи вважаєте Ви обов'язковим для себе дотримуватися всіх рекомендацій моди, певного стилю одягу тощо?

34. Чи часто буває так, що, проаналізувавши свою поведінку, Ви змінюєте свій стиль спілкування з людьми?

Обробка результатів

Для визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії необхідно порівняти результати, отримані в ході проведення діагностики, з ключем для її обробки. За кожен відповідь, що збігається з ключем, випробуваний отримує 1 бал, у протилежному – 0 балів, отримані бали підсумовуються.

Ключ:

1+	6+	11+	16+	21+	26+	31+
2+	7+	12+	17+	22–	27+	32–
3+	8+	13–	18+	23+	28+	33–
4–	9+	14+	19–	24+	29–	34+
5+	10–	15–	20+	25+	30–	

Низький рівень педагогічної рефлексії – якщо набрано від 0 до 11 балів.

Середній рівень педагогічної рефлексії – якщо набрали від 12 до 22 балів.

Високий рівень педагогічної рефлексії – якщо набрали від 23 до 34 балів.

Методика Н 8

Методика діагностики рівня емпатичних здібностей В. Бойко, адаптована до дослідження (McWilliams, 2011)

Методика діагностики рівня емпатичних здібностей призначена для оцінки вміння співпереживати та розуміти думки та почуття іншої людини. Емпатія передбачає осмислене уявлення внутрішнього світу партнера, вона швидше і легше виникає у разі подібності поведінкових та емоційних реакцій.

Розрізняють три види емпатії: емоційну емпатію, засновану на механізмах наслідування поведінки іншої людини; когнітивну емпатію, що базується на інтелектуальних процесах, предикативну емпатію, що виявляється як здатність людини передбачати реакції іншого в конкретних ситуаціях.

Текст методики

1. У мене є звичка уважно вивчати людей та їхню поведінку, щоб зрозуміти їхні характер, нахили, здібності.

а) так;

б) ні

2. Якщо оточуючі нервують, я зазвичай залишаюся спокійним.

а) так;

б) ні

3. Я більше вірю конкретним доказам, ніж інтуїції.

а) так;

б) ні

4. Я вважаю цілком доречним для себе цікавитися домашніми проблемами своїх одногрупників.

а) так;

б) ні

5. Я можу легко увійти в довіру до людини, якщо потрібно.

а) так;

б) ні

6. Зазвичай я з першої зустрічі вгадую «свою людину».

а) так;

б) ні

7. Я з цікавості можу розмовляти про життя, навчання, політику з випадковими або малознайомими людьми.

а) так;

б) ні

8. Я втрачаю рівновагу, якщо мої знайомі або одногрупники чимось пригнічені.

а) так;

б) ні

9. Моя інтуїція — більш надійний засіб розуміння оточуючих, ніж знання чи досвід.

а) так;

б) ні

10. Проявляти настирливу цікавість до внутрішнього світу іншої людини – нетактовно.

а) так;

б) ні

11. Часто своїми словами я ображаю близьких мені людей, не помічаючи того.

а) так;

б) ні

12. Я легко можу уявити себе якоюсь твариною, відчувати її звички й емоції.

а) так;

б) ні

13. Я рідко розмірковую про причини вчинків людей, які мають до мене безпосереднє відношення.

а) так;

б) ні

14. Я рідко думаю про проблеми своїх друзів.

а) так;

б) ні

15. Зазвичай за кілька днів я відчуваю: щось має статися з близькою мені людиною, і очікування виправдовуються.

а) так;

б) ні

16. У спілкуванні з одногрупниками або друзями, зазвичай, я намагаюся уникати розмов про особисте.

а) так;

б) ні

17. Іноді близькі дорікають мені за черствість і неуважність до них.

а) так;

б) ні

18. Мені легко вдається копіювати інтонацію, міміку людей, наслідуючи їх.

а) так;

б) ні

19. Мій зацікавлений, відкритий погляд часто бентежить нових знайомих.

а) так;

б) ні

20. Чужий сміх зазвичай передається мені.
а) так;
б) ні
21. Часто, діючи інтуїтивно, я, знаходжу правильний підхід до людини.
а) так;
б) ні
22. Плакати від щастя безглуздо.
а) так;
б) ні
23. Я здатний повністю «розчинитися» в коханій людині.
а) так»
б) ні
24. Мені рідко зустрічалися люди, яких я розумів би без зайвих слів.
а) так»
б) ні
25. Я мимоволі чи з цікавості часто підслуховую розмови сторонніх людей.
а) так;
б) ні
26. Я можу залишатися спокійним, навіть якщо всі навколо мене хвилюються.
а) так;
б) ні
27. Мені простіше підсвідомо відчутти сутність людини, ніж зрозуміти її, «розклавши по поличках».
а) так;
б) ні
28. Я спокійно відношуся до дрібних неприємностей, які трапляються у когось із моїх рідних або близьких чи одногрупників.
а) так;
б) ні
29. Мені було б ніяково довіряти й спілкуватися з закритою людиною.
а) так;
б) ні
30. У мене творча натура – поетична, художня, артистична.
а) так;
б) ні
31. Я без цікавості вислуховую сповіді нових знайомих.
а) так;
б) ні
32. Я засмучуюсь, якщо бачу людину, яка плаче.
а) так;
б) ні

33. Моє мислення більше відрізняється конкретністю, строгістю, послідовністю, ніж інтуїцією.

а) так;

б) ні

34. Коли друзі починають говорити про свої неприємності, я намагаюся перевести розмову на іншу тему.

а) так;

б) ні

35. Якщо я бачу, що у когось із близьких поганий настрій, то зазвичай утримуюсь від розпитувань.

а) так;

б) ні

36. Мені важко зрозуміти, чому дрібниці можуть так сильно засмучувати людей.

а) так;

б) ні

Ключ до тесту

Підраховується число правильних відповідей за кожною шкалою, а потім визначається сумарна оцінка. Оцінки за кожною шкалою можуть варіюватися від 0 до 6 балів і вказують на значимість конкретного параметра в структурі емпатії.

- 1) раціональний канал емпатії: +1, +7, -13, +19, +25, -31;
- 2) емоційний канал емпатії: -2, +8, -14, +20, -26, +32;
- 3) інтуїтивний канал емпатії: -3, +9, +15, +21, +27, -33;
- 4) установки, що сприяють емпатії: +4, -10, -16, -22, -28, -34;
- 5) проникаюча здатність до емпатії: +5, -11, -17, -23, -29, -35;
- 6) ідентифікація в емпатії: +6, +12, +18, -24, +30, -36.

Інтерпретація результатів

Аналізуються показники окремих шкал і загальна сумарна оцінка рівня емпатії. Шкальні оцінки виконують допоміжну роль в інтерпретації основного показника – рівня емпатії. Сумарний показник теоретично може змінюватися в межах від 0 до 36 балів.

Норми тесту В. Бойко на рівень емпатії, адаптовані до дослідження:

- високий рівень емпатії – 26–36 балів;
- середній рівень емпатії – 13–25 балів;
- низький рівень емпатії – 0–12 балів.

Додаток Н 9

Методика на визначення рівня саморегуляції

Бланк відповідей П.І. _____

Стать _____

Вік _____

Рід занять _____

Інструкція: До вашої уваги! Ця методика призначена для вивчення рівня функціонування вашої емоційної саморегуляції. Ознайомтеся, будь ласка, зі сформульованими твердженнями. Виберіть один із варіантів відповіді, який для вас є найбільш прийнятним: «ні», «більше ні, ніж так», «буває по-різному», «більше так, ніж ні», «так». Позначте у відповідній колонці вибраний варіант відповіді.

Твердження	Ні	Більше ні, ніж так	Буває по- різному	Більше так, ніж ні	Так
1. Мені комфортно					
2. Почуваюся у безпеці					
3. Почуваюсь розслабленим					
4. Забуваю про повсякденні проблеми, коли перебуваю на природі					
5. Природа мене заспокоює					
6. Маю улюблені місця для відпочинку на природі					
7. Турбуючись про внутрішню рівновагу, я використовую спеціальні вправи (гімнастика, дихання, медитація, йога тощо)					
8. Отримую задоволення від того, чим займаюся					
9. Для мене важливо розуміти себе					
10. Аналізую причини свого самопочуття					
11. Вмію змиритися зі своїми поразками					
12. Мені подобається власний спосіб життя					
13. Я управляю своїми емоціями					
14. У мене є свої вподобання					
15. Подобаються прогулянки					
16. Не переживаю через дрібниці					
17. Подобається активний спосіб життя					
18. Контролюю себе у складних життєвих ситуаціях					
19. Прагну самостійно вирішувати свої проблеми					

20. Мені важливі мої здобутки					
21. Задоволений (задоволена) тим, що роблю					
22. Задоволений (задоволена) своєю поведінкою					
23. Мені вистачить сил, для того, щоб змінюватися					
24. Мені подобаються складні завдання					
25. Хочу змінюватися					
26. Іноді мене приваблюють небезпечні ситуації					
27. Розумію ставлення інших людей до себе					
28. Не хвилююся, що про мене кажуть інші люди					
29. Мені не хотілося б розчаровувати своє оточення					
30. Приймаю себе таким (такою), яким (якою) є					
31. Розумію переживання інших людей					
32. Вмію ставити себе на місце іншої людини					
33. Не хочу нікому робити боляче					
34. Маю біля себе тих людей, яких поважаю					
35. Можу попросити про допомогу					
Коефіцієнти	1	2	3	4	5

Інтерпретація результатів дослідження

Високий рівень емоційної саморегуляції (127–175 балів). У таких людей розвинена інтуїція, що дає змогу безпомилково вибирати для себе місце комфорту і безпеки, оптимальну просторову позицію (облаштування двору, вулиці, вибір місця відпочинку тощо). Виразна потреба в русі, активних видах діяльності. Із задоволенням долучаються до бігу, оздоровчих практик. Віддають перевагу прогулянкам, де активно взаємодіють із природою (відчуття дотику трави, піску тощо). Розвинене відчуття захищеності, комфорту, спокою. Якісно оцінюються «сигнали» соціального оточення й внутрішнього стану, де останні є більш значущими. Виразні емоційні переживання. Не подобаються ситуації перебування у сенсорному дискомфорті, порушеному режимі. Пережиті емоції конструюють оптимальну тактику сенсорної взаємодії із середовищем, внаслідок чого

завершеними є індивідуальні смаки, звички («не люблю гамору», «люблю рано вставати», «не можу жити без солодкого» тощо). Об'єктивно оцінюють власні сили. Схильні накопичувати знання про себе, власні успіхи та поразки, що позитивно впливає на рівень домагань загалом. Неочікувані враження не лякають, а цікавлять. Перешкоди спричиняють не страх, а гнів, агресію. Активно перетворюють окремі неприємні враження на приємні. Захоплюються детективною, пригодницькою літературою. На самовідчуття впливає емоційна оцінка соціального оточення. Схильні вирішувати складні життєві питання. Розвинена здатність співпереживати та співчувати. Емоційна впевненість у інших людях, їх знаннях. За необхідності можуть звертатися за допомогою.

Середній рівень емоційної саморегуляції (81–126 бали). Люди занепокоєні пошуком комфорту і безпеки. Зосереджені на оптимальній просторовій позиції (облаштування двору, вулиці, вибір місця відпочинку тощо). Періодична потреба в русі. Водночас виразною є потреба захищеності, часто за рахунок соціального оточення. Важко зберігають відчуття внутрішньої гармонії, спокою. Порушення потреб знижує працездатність, впливає на настрій. «Застрягання» в емоційних переживаннях. Домінує емоційна ригідність. Відсутність або порушення режиму значно погіршують самопочуття, спричиняють сенсорний дискомфорт, знижують активність. Стійка пам'ять на пережиті емоції сфокусована на негативних подіях, які стають провідними у досвіді сенсорної взаємодії з оточуючим середовищем, що здебільшого позначається на індивідуальних смаках, звичках. Аутостимуляція радості часто пов'язана з їжею, спілкуванням, переглядом передач, комп'ютерними іграми тощо. Спостерігаються нав'язливі рухи (постукування ногою, хитання тулубу тощо). Задоволення можуть приносити прогулянки на свіжому повітрі, хоча загалом рухова активність є обмеженою. Очікування підтримки і допомоги інших переважає над прагненням розраховувати на власні сили. Аналіз причин успіхів і поразок часто позначається на зниженні самооцінки та рівні домагань. Обмежена цікавість до нового досвіду. Перешкоди лякають, змушують відмовлятися від планів. Ситуації можливої небезпеки позбавляють спокою і впевненості. Самооцінка безпосередньо залежить від емоційної оцінки соціального оточення. Слабко розвинена емпатія. Здебільшого емоційно невпевнені в інших людях, їхніх знаннях, внаслідок чого часто почуваються у небезпеці, не готові звертатися по допомогу. Виразними є страхи.

Низький рівень емоційної саморегуляції (35–80 балів). Панічний пошук зони комфорту і безпеки. Невміння створювати для себе оптимальну просторову позицію. Рухи хаотичні, часто позбавлені кінцевої мети. Порушення будь-яких потреб викликає стан надмірної напруженості, знервованості, на тлі чого виразною є схильність до стійких афективних переживань, агресії. Найменші зміни у звичному образі життя деморалізують, спричиняють стан пригніченості. Оцінка життєвих подій має негативний зміст. Великого значення набувають уже сформовані звички і

можливість їх дотримуватися, навіть якщо вони шкідливі для здоров'я. Радість та задоволення переважно пов'язані з їжею, переглядом передач, комп'ютерними іграми тощо. Спостерігаються нав'язливі рухи (постукування ногою, хитання тулубу тощо). Рухова активність обмежена лише нагальними потребами. Відсутній стабільний життєвий ритм. Виразне очікування підтримки і допомоги інших. Невпевненість у власних силах. Причини успіхів вбачаються у збігах обставин, фортуні тощо. Акцент на невдачах значно знижує рівень домагань. Будь-який новий досвід напружує, викликає дискомфорт. Перешкоди лякають, змушують відмовлятися від попередніх планів. Ситуації можливої небезпеки позбавляють спокою і впевненості. Самооцінка повністю базується на емоційних оцінках соціального оточення. Нерозвинена емпатія. Недовіра до інших людей, їхніх знань, що спричиняє болісне відчуття небезпеки, самотності, відсутності підтримки інших. Характерними є «втеча» від невдач, прояви агресії, страх звернутися по допомогу.

Рефлексивний тренінг для майбутніх психологів і соціальних працівників

“REFLECTIVE PRACTITIONER: DEVELOPING PROFESSIONAL SELF THROUGH ENGLISH”

Тривалість: 6 занять (по 90 хвилин).

Цільова аудиторія: студенти спеціальностей *психологія, соціальна робота* (3 курс).

Мова роботи: англійська (з елементами української для рефлексивного обговорення).

Загальна мета тренінгу: розвиток умінь педагогічної рефлексії (самоаналізу, оцінки власних дій, адаптації до складних ситуацій, контролю емоцій) у майбутніх фахівців соціономічного профілю через комунікативні вправи англійською мовою.

Завдання тренінгу:

- 1) формувати навички усвідомленого самоспостереження та самооцінки;
- 2) розвивати здатність до аналізу комунікативних ситуацій;
- 3) тренувати емоційну саморегуляцію та емпатію;
- 4) сприяти інтеграції рефлексії у професійно-орієнтоване іншомовне спілкування.

Структура тренінгу (6 занять)

Заняття 1. *Introduction to Reflective Thinking*

Мета: ознайомити студентів із поняттям педагогічної рефлексії та її значенням для майбутнього фахівця соціономічного профілю.

Вправи:

Icebreaker in English: студенти діляться історією про те, як іноземна мова допомогла їм у житті/ навчанні.

Міні-лекція (англійською) про педагогічну рефлексію → обговорення.

Вправа “*Mirror*”: студенти у парах відтворюють дії одне одного, потім описують свої відчуття англійською.

Рефлексія: групове обговорення: “*How do you usually reflect on your actions?*”

Заняття 2. *Reflecting on Emotions in Professional Communication*

Мета: навчити студентів усвідомлювати й регулювати власні емоції в іншомовному спілкуванні.

Вправи:

Рольові ігри: “*Difficult client / stressed colleague*” (студенти отримують картки з емоційними станами, які мають показати в діалозі англійською).

Обговорення: “*How did you manage your emotions?*”

Метод “*Emotional diary*” (ведення коротких нотаток англійською).

Рефлексія: студенти описують, які емоції було важко контролювати й чому.

Заняття 3. *Problem-Solving through Reflection*

Мета: навчити створювати модель вирішення проблемної ситуації.

Вправи:

Групи отримують кейси англійською (*conflict in a family, child neglect, group therapy issue*).

Завдання: проаналізувати, що відчують учасники ситуації, які варіанти виходу можливі.

Представлення рішення у форматі *mini-presentation in English*.

Рефлексія: порівняння підходів груп, обговорення гнучкості мислення.

Заняття 4. *Reflective Dialogue and Empathy*

Мета: формувати навички активного слухання та емпатійного реагування англійською.

Вправи:

Робота в тріадах: “*speaker – listener – observer*” (аналіз, наскільки слухач виявляє емпатію).

Вправи на *paraphrasing and reflecting feelings*: “*So you feel...*”, “*If I understood you right, you think...*”.

Рефлексія: обговорення ролі емпатії у професії психолога / соціального працівника.

Заняття 5. *Planning and Self-Regulation*

Мета: навчити студентів планувати власну рефлексивну активність і контролювати поведінку.

Вправи:

“*My week in reflection*”: кожен складає план англійською, як він буде відслідковувати свої дії/ емоції.

Вправа “*Distraction*”: один студент читає текст, інший створює перешкоди (шум, питання), завдання – контролювати увагу.

Групове обговорення методів саморегуляції.

Рефлексія: студенти діляться власними стратегіями контролю поведінки.

Заняття 6. *Integration: My Reflective Professional Self*

Мета: інтегрувати знання й уміння, підвести підсумки тренінгу.

Вправи:

Рольова гра “*Job interview / Case conference*”: студенти презентують себе як майбутні фахівці, використовуючи елементи рефлексії.

Вправа “*Letter to myself*”: написання листа англійською про те, як студент бачить себе через 5 років.

Рефлексія: колективне коло “*What did I learn about myself and reflection?*”.

Очікувані результати:

- студенти володіють базовими техніками педагогічної рефлексії;
- здатні аналізувати власні емоції й дії у професійних ситуаціях;

- підвищують навички іншомовної комунікації у професійно-орієнтованому контексті;
- розвивають гнучкість мислення, емпатію та навички саморегуляції.

Reflective training for future psychologists and social workers
“REFLECTIVE PRACTITIONER: DEVELOPING PROFESSIONAL SELF THROUGH ENGLISH”

Duration: 6 classes (90 minutes each).

Target audience: students of Psychology, Social Work (3rd year).

Working language: English (with elements of Ukrainian language for reflective discussion).

General goal of the training: development of pedagogical reflection skills (introspection, evaluation of own actions, adaptation to difficult situations, control of emotions) of future socionomic specialists through communicative exercises in English.

Training objectives:

- 1) to form skills of conscious self-observation and self-assessment;
- 2) to develop the ability to analyze communicative situations;
- 3) to train emotional self-regulation and empathy;
- 4) to promote the integration of reflection into professionally oriented foreign language communication.

Training structure (6 lessons)

Lesson 1. Introduction to Reflective Thinking

Goal: to introduce students to the concept of pedagogical reflection and its importance for a future socionomic specialist.

Exercises:

Icebreaker in English: students share a story about how a foreign language has helped them in life/study.

Mini-lecture (in English) on pedagogical reflection → discussion.

Exercise “*Mirror*”: students in pairs reproduce each other’s actions, then describe their feelings in English.

Reflection: group discussion: “How do you usually reflect on your actions?”

Lesson 2. Reflecting on Emotions in Professional Communication

Goal: to teach students to be aware of and regulate their own emotions in foreign language communication.

Exercises:

Role playing: “Difficult client / stressed colleague” (students receive cards with emotional states which they must show in an English dialogue).

Discussion: “How did you manage your emotions?”

“Emotional diary” method (keeping short notes in English).

Reflection: students describe which emotions were difficult for them to control and explain the reasons for this.

Lesson 3. Problem-Solving through Reflection

Goal: to teach students how to create a model for solving a problem situation.

Exercises:

Groups receive cases in English (*conflict in a family, child neglect, group therapy issue*).

Tasks: to analyze what the participants feel in the situation, what options are possible.

The solution is presented in a mini-presentation format in English.

Reflection: comparison of groups' approaches, discussion of flexibility of thinking.

Lesson 4. Reflective Dialogue and Empathy

Goal: to develop active listening and empathetic response skills in English.

Exercises:

Work in triads: “*speaker – listener – observer*” (analysis of how much the listener shows empathy).

Exercises on *paraphrasing and reflecting feelings*: “*So you feel...*”, “*If I understood you right, you think...*”.

Reflection: discussion of the role of empathy in the profession of a psychologist / social worker.

Lesson 5. Planning and Self-Regulation

Goal: to teach students to plan their own reflective activity and control their behavior.

Exercises:

“*My week in reflection*”: each student makes a plan in English on how he/she will track his/her actions/emotions.

Exercise “*Distraction*”: one student reads the text, the other creates distractions (noise, questions), the task is to control attention.

Group discussion of self-regulation methods.

Reflection: students share their own strategies for controlling behavior.

Lesson 6. Integration: My Reflective Professional Self

Goal: to integrate knowledge and skills, to summarize the training.

Exercises:

Role play “*Job interview / Case conference*”: students present themselves as future specialists, using elements of reflection.

Exercise “*Letter to myself*”: writing a letter in English about how the student sees himself in 5 years.

Reflection: collective circle “What did I learn about myself and reflection?”.

Expected results:

— students master basic techniques of pedagogical reflection;

- are able to analyze their own emotions and actions in professional situations;
- to improve foreign language communication skills in a professionally oriented context;
- to develop flexibility of thinking, empathy and self-regulation skills.

Зведена таблиця оцінювання прогресу студентів у тренінгу
(у 100-бальній системі, з урахуванням ЄКТС)

Компонент рефлексії	Інструменти оцінювання	Критерії (високий/середній/низький)	Макс. балів (100)
1. Розуміння сутності педагогічної рефлексії	Self-assessment checklist	В: чітко формулює значення рефлексії, бачить застосування у професії; С: частково розуміє, приклади поверхневі; Н: не усвідомлює сутності	10
2. Емоційна саморегуляція	Emotional diary + peer-feedback	В: ідентифікує емоції, пропонує стратегії контролю; С: описує емоції без глибокого аналізу; Н: поверхневі або відсутні відповіді	15
3. Розв'язання проблемних ситуацій	Group reflection sheet + презентація	В: кілька альтернативних рішень, аргументація; С: 1–2 рішення, аргументи частково; Н: хаотичні чи поверхневі відповіді	15
4. Емпатія та діалогічна рефлексія	Empathy observation sheet + peer-feedback	В: активно слухає, перефразовує, відображає почуття; С: наявні спроби, але не системні; Н: не демонструє слухання й емпатії	20
5. Самопланування і самоконтроль	Weekly reflection plan + self-report	В: реалістичний план, бачення труднощів і стратегій; С: план частковий, без конкретики; Н: план відсутній або формальний	20
6. Інтеграція та професійна ідентичність	Before–After reflection scale + job interview + peer-	В: демонструє усвідомлене застосування рефлексії у професійному контексті; С: фрагментарне	20

	feedback	застосування; Н: не інтегрує у професійну діяльність	

Приклади синквейнів для майбутніх фахівців соціономічного профілю

1. Тема «Рефлексія»

1. Рефлексія.
2. Усвідомлена, необхідна.
3. Аналізує, оцінює, формує.
4. Допмагає зрозуміти самого себе.
5. Саморозвиток.

(English version):

1. Reflection.
2. Conscious, essential.
3. Analyses, evaluates, builds.
4. Helps to understand oneself better.
5. Self-growth.

2. Тема «Навчання іноземної мови»

1. Мова.
2. Жива, професійна.
3. Об'єднує, розвиває, мотивує.
4. Відкриває двері у професійний світ.
5. Комунікація.

(English version):

1. Language.
2. Global, professional.
3. Connects, develops, motivates.
4. Opens doors to the professional world.
5. Communication.

3. Тема «Соціальний працівник»

1. Соціальний працівник.
2. Відповідальний, емпатійний.
3. Слухає, підтримує, допомагає.
4. Сприяє вирішенню людських проблем.
5. Підтримка.

(English version):

1. Social worker.
2. Responsible, empathetic.
3. Listens, supports, helps.
4. Assists in solving people's problems.
5. Care.

4. Тема «Психолог»

1. Психолог.
2. Чутливий, уважний.
3. Аналізує, розуміє, радить.
4. Допмагає людині знайти гармонію.

5. Добіра.

(English version):

1. Psychologist.
2. Sensitive, attentive.
3. Analyses, understands, advises.
4. Helps a person to find harmony.
5. Trust.

Додаток С

Гра «Рефлексія»

Об'єктом моделювання в даній грі є процес рефлексії в діяльності майбутнього соціального працівника / психолога.

Мета гри: розвинути і закріпити у майбутніх соціальних працівників / психологів навички саморефлексії та організації рефлексивної діяльності; створити сприятливий соціально-психологічний клімат у студентському колективі, стимулювати управлінську активність студентів; сформувати ціннісні орієнтири та ставлення студентів.

Комплект ролей: майбутні соціальні працівники / психологи.

Правила гри: 1) нестандартні рішення оцінюються вище стандартних; 2) кожен учасник гри виконує ті дії, які передбачені сценарієм; 3) ведучий може в будь-який момент зупинити гру для обговорення тієї чи іншої ситуації.

Головна ідея гри: надати можливість студентам у лаконічній формі відобразити свої погляди на життя, своє кредо, сформулювати світоглядні позиції, виявити та осмислити подібності та відмінності своїх інтересів, переконань, смаків з інтересами, переконаннями, смаками колег, висловити відношення до майбутньої професійної діяльності.

Сценарій гри

Організаційний етап. Ведучий повідомляє учасникам гри цілі, ролі, головну ідею та правила гри.

1-й етап гри – розминка. Проводиться мікродослідження за методикою «Готовність до саморозвитку».

2-й етап починається з виконання гравцями завдання: написати на картці відповідь на питання «Хто я?» п'ятьма різними словами або словосполученнями. Потім картки прикріплюються на грудях і всі отримують можливість, вільно пересуваючись по кімнаті, читати картки інших гравців.

3-й етап. Ведучий : «Кожна з цих відповідей на питання «Хто я?» відображає якусь сторону вашої особистості. Будь ласка, тепер підкресліть перші три відповіді і подумайте, яким би міг бути ваш девіз, виходячи з перших трьох відповідей. В якості девізу можна взяти відомий афоризм, рядок з пісні, вірша... Запишіть свій девіз на окремому аркуші. Тепер те ж саме проробіть з двома іншими аркушами».

4-й етап. Ведучий : «На аркушах паперу за допомогою фарб або фломастерів треба зобразити свій власний герб з обраним девізом. У гербі необхідно відобразити суть своїх життєвих прагнень, свою життєву позицію, розуміння себе так, щоб інша людина, подивившись на герб, зрозуміла, з ким має справу». Форма герба зображена на рис. 1 (у верхній частині розташовані символічні малюнки, у нижній – текст).

Після закінчення роботи над гербом учасники гри захищають свої герби і девізи (під час захисту можна задавати питання один одному). Ведучий попереджає, щоб кожен відмічав тих, чиї герби і девізи схожі з його

власними. Потім учасникам пропонується об'єднатися в мікрогрупи і пари тих, у кого помітна найбільша схожість гербів і девізів.

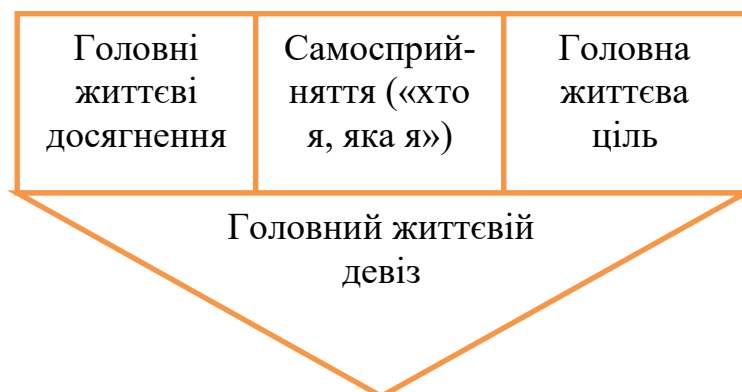


Рис. 1. Форма герба для гри «Рефлексія»

5-й етап. У сформованих парах і мікрогрупах студенти обговорюють, що саме виявилось близьким і схожим у їхніх гербах і девізах, що для них є найбільш важливим. Студенти формулюють висновки і повідомляють їх іншим. Ведучий пропонує зробити спільний для пари або групи символічний малюнок і девіз (не обов'язково малювати герб, достатньо його описати словами).

Етап оцінювання. Ведучий проводить розбір гри відповідно до поставлених цілей, звертаючи особливу увагу на типові помилки та способи їх усунення.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

Колективна монографія

1. Кравчина, Т. В. (2020). Оптимізація процесу навчання майбутніх соціальних працівників розумінню іншомовного тексту // Багрій В. Н., Бриндіков Ю. Л., Голова Н. І., Грабчак О. В., Джежик О. В., Кравчина Т. В., Москалюк О. І. Теоретичні та методологічні аспекти соціальної діяльності: монографія, відп. ред. Л. О. Данильчук, Л. І. Романовська. Хмельницький Фоп Цюпак А. А., 208–250.

Статті у наукових періодичних виданнях, які індексуються

в міжнародних наукометричних базах Web of Science чи Scopus

2. Vasylenko, O., Grach, Y., Gudz, T., Romanovska, L., & Kravchyna, T. (2019). Analysis of the formation of personal and professional qualities of future social workers for street social work. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 11(4), 288–303. URL: <https://doi.org/10.18662/rrem/170> (Web of Science)

3. Romanovska, L., Kravchyna, T., Korolova, N., Oliynyk, K., & Nagachevska, O. (2020). Personal Reflection Development as Means of Forming Culture of Scientific Text Perception by Humanitarians. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 11(4), 118–131. URL : <https://doi.org/10.18662/brain/11.4/144> (Web of Science)

4. Romanovska, L., Bryndikov, Y., Chovga, O., Oliynyk, K., Vasylenko, O., & Kravchyna, T. (2020). Dynamics of Educational and Professional Attitudes Formation of Future Social Workers During Studying at Higher Educational Institution. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 12(3), 369–387. URL : <https://doi.org/10.18662/rrem/12.3/326> (Web of Science)

5. Podkorytova, L., Havrylkevych, V., Romanovska, L., Kravchyna, T., Chovgan, O., & Oliynyk, K. (2023). Development of Psychology Students' Self-Regulation in the Process of Professional Training. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*, 31(1), 161–181. URL: <https://doi.org/10.47836/pjssh.31.1.09> (Web of Science, Scopus)

Статті у наукових фахових виданнях категорії Б

6. Кравчина, Т. В. (2011). Адаптаційні стратегії навчально-професійної діяльності студентів ВНЗ. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, 4, 83–86.

7. Кравчина, Т. В. (2012). Психологічні особливості читання та розуміння професійно орієнтованих текстів англійською мовою студентами немовних спеціальностей. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія «Педагогіка і психологія»*: збірник наукових праць, 38, 175–179.

8. Кравчина, Т. В. (2015). Методика навчання розумінню іншомовного тексту студентів ВНЗ. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 37, 90–93.

9. Кравчина, Т. В. (2016). Тандем-метод як один із способів інтенсивного вивчення іноземної мови та формування іншомовної комунікативної компетенції. *Фізико-математична освіта: науковий журнал*, 4 (10), 45–48.

10. Кравчина, Т. В. (2017). Сутність комунікативного методу навчання іноземним мовам. *Фізико-математична освіта: наук. журн.*, 1 (11), 68–71.

11. Кравчина, Т. В. (2018). Удосконалення самостійної роботи студентів під час вивчення іноземної мови професійного спрямування. *Фізико-математична освіта: науковий журнал*, 1 (15), 241–245.

12. Кравчина, Т. В. (2019). Професійна рефлексія в структурі інноваційної діяльності соціального педагога. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 1 (44), 84–88. URL : <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2019.44.84-87>

13. Кравчина, Т. В. (2022). Рефлексивна позиція педагога: методи і прийоми рефлексії педагогічної діяльності. *Освіта. Інноватика. Практика*, 10(7), 39–43. URL : <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i7-006>

14. Кравчина, Т. В. (2023). Рефлексивність як властивість суб'єкта. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 94(5), 85–89. URL : <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.94.17>

15. Kravchyna, T. V. (2024). Benchmarks for developing future socionomic professionals' pedagogical reflection via foreign language training. *Науковий журнал «Соціальна педагогіка: теорія і практика»*, 1, 25–31. URL : <https://doi.org/10.12958/1817-3764-2024-1-95-101>

16. Kravchyna, T. V. (2025). Structural and functional model of the system for the formation of pedagogical reflection in the process of foreign language training of future socionomic specialists. *Професійно-прикладні дидактики*, 1, 39–44. URL : <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-1-6>

17. Kravchyna, T. (2025). The potential of training technologies in the process of forming pedagogical reflection among higher education students of socionomic profile. *Молодь і ринок*, 1 (233), 106–113. URL : <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.320186>

18. Kravchyna, T. V. (2025). Organizational and pedagogical conditions for the formation of pedagogical reflection in the process of foreign language training of future socionomic specialists. *Молодь і ринок*, 7–8 (239–240), 116–121. URL : <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.339896>

19. Kravchyna, T. V. (2025). Monitoring the formation of pedagogical reflection among socionomic higher education students. *Педагогічний альманах. КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»*, 59, 76–83. <https://doi.org/10.37915/pa.vi59.670>

20. Kravchyna, T. V. (2025). International experience of foreign language training of socionomic higher education students. *Педагогічні науки: теорія та практика*, 4, 113–118. DOI: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-4-15>

21. Kravchyna, T. V. (2025). Pedagogical reflection as an object of pedagogical discourse. *Мистецька освіта та розвиток творчої особистості*, 4, 27–32. DOI <https://doi.org/10.32782/ART/2025-4-5>

22. Kravchyna, T. V. (2025). Experimental testing of the effectiveness of the system for forming pedagogical reflection of future specialists of socio-economic profile in the process of foreign language training. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 94(1), 405–410. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/94-1-57>

Опубліковані праці апробаційного характеру

23. Кравчина, Т. В. (2011). Психологічні особливості розуміння іншомовного наукового тексту студентами гуманітарних спеціальностей. *Сучасні проблеми лінгвістичних досліджень та навчання іноземних мов: збірник наукових праць 3-ї науково-практичної конференції студентів і молодих вчених (Хмельницький, 7–8 жовтня 2011 р.)*. Хмельницький: ХНУ, 27–28.

24. Кравчина, Т. В. (2016). Іншомовна підготовка студентів немовних спеціальностей ВНЗ. *Інноваційні технології у контексті іншомовної підготовки фахівця: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Полтава, 7 квітня 2016 р.)*. Полтава: ПолтНТУ, 247. URL: <https://elar.khmnpu.edu.ua/handle/123456789/4628>

25. Кравчина, Т. В. (2016). До питань навчально-віртуального педагогічного іншомовного середовища. *Актуальні проблеми сучасної філології та культурології: постмодерністська парадигма: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 27 квітня 2016 р.)*. Хмельницький: Видавець ФОП Заколотний М.І., 335–340.

26. Кравчина, Т. В. (2022). Процес розуміння тексту та підтексту як одна з психологічних проблем. *Development of modern science, experience and trends: The III International scientific and practical conference (Boston, October 11–14, 2022)*. Boston, USA: International Science Group, 374–377.

27. Кравчина, Т. В. (2022). Цифрова трансформація освіти та професійна рефлексія педагогів. *Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: надбання, проблеми, перспективи: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції (Хмельницький, 27–28 жовтня 2022 р.)* / Ред. колегія: Бриндіков Ю. (голова) та ін. Хмельницький: ХНУ, 12–15.

28. Vasylenko, O. M., Romanovska, L. I., & Kravchyna, T. V. (2022). Professional competence of future psychologists for work in rehabilitation institutions. *Modern scientific developments in pedagogy and psychology: International scientific conference: conference proceedings (Riga, November 3–4, 2022)*. Riga, Latvia: “Baltija Publishing”, 9–12. URL: <https://doi.org/10.30525/9978-9934-26-259-3-1>

29 Кравчина, Т. В. (2022). Педагогічна рефлексія в умовах освітнього середовища. *Психологічний супровід особистості в умовах сучасних викликів постмодерного суспільства: теоретичні засади та прикладні аспекти :*

Наукові студії: збірник наукових праць за результатами Міжнародної науково-практичної конференції (Краматорськ, 25 листопада 2022 р.) / за заг. ред. Е. А. Панасенко. Краматорськ : Видавництво ЦТРІ-«Друкарський дім», 9, 88–91.

30. Кравчина, Т. В. (2023). Педагогічна рефлексія: основні особливості та етапи. *Актуальні дослідження в соціальній сфері*: матеріали двадцять другої Міжнародної науково-практичної конференції (Одеса, 17 листопада 2023 р.) / гол. ред. В. В. Корнєшук. Одеса: ФОП Бондаренко М. О., 142–144.

31. Кравчина, Т. В. (2024). Методологічні підходи до формування педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю. *Методологія сучасних наукових досліджень*: збірник наукових праць учасників Ювілейної XX Міжнародної науково-практичної конференції (Харків, 22–23 лютого 2024 р.) / за заг. ред. К. Юр'євої. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 69–723.

32. Kravchyna, T. V. (2024). Preparing for the future: training in socionomic professions. *Наука і освіта в глобальному та національному вимірах: виклики, загрози, перспективи розвитку*: збірник наукових праць за матеріалами III Міжнародної науково-практичної конференції (Полтава, 22-23 лютого 2024 р.) / за ред. Л. О. Данильчук. Полтава : в-во ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», I, 88–92.

33. Кравчина, Т. В. (2024). Вплив безпечного освітнього середовища закладу вищої освіти на формування педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю. *Безпечне освітнє середовище: нові виклики та сучасні рішення в умовах воєнного і повоєнного часу*: збірник наукових статей, тез доповідей та інших матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції (Тернопіль, 1 березня 2024 р.) / редкол.: О. М. Петровський та ін. Тернопіль : ФОП Осадца Ю. В., 153–157.

34. Kravchyna, T. V. (2024). Innovative methods for optimizing foreign language training of future socionomic specialists. *Соціально-психологічна робота: інновації, стратегії та можливості*: збірник матеріалів круглого столу з міжнародною участю (Кам'янець-Подільський – Ломжа, 19 березня 2024 р.) / наук. ред.: З. Шарлович, М. Тріпак, О. Палилюлько, М. Волощук. Ломжа: Видавництво: MANS w Łomży, 146–150.

35. Кравчина, Т. В. (2024). Формування педагогічної рефлексії у процесі підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю до професійної діяльності. *Актуальні проблеми професійної педагогіки та освіти: досвід, новації, перспективи*: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (Львів, 25 квітня 2024 р.) / за заг. ред. Н. Муқан. Львів: Видавництво: Національний університет «Львівська політехніка», 508–510.

36. Кравчина, Т. В. (2024). Психодіагностика рефлексії як метод її формування й розвитку у фахівців соціономічного профілю. *Соціальна робота: виклики сьогодення*: збірник наукових праць за матеріалами XIII Міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, 25–26 квітня 2024

р.) / за заг. ред. О. В. Сороки, С. М. Калаур, Г. В. Лещук. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 41–46.

37. Кравчина, Т. В. (2024). Формування педагогічної рефлексії у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю методами продуктивного навчання. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності*: збірник матеріалів VII Міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, 10–11 жовтня 2024 р.) / Редколегія: О. М. Петровський та ін. Тернопіль: ФОП Осадца Ю.В., 207–209.

38. Кравчина, Т. В. (2024). Роль педагогічної рефлексії в процесі формування мотивації вивчення іноземної мови у майбутніх фахівців соціономічного профілю. *Сучасна освіта в глобальному і національному вимірах: виклики, загрози, ефективні рішення*: збірник праць I Всеукраїнської науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених (з міжнародною участю) (Тернопіль, 17 жовтня 2024 р.). Тернопіль: ФОП Осадца Ю. В., 110–121.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

39. Кравчина, Т. В. (2011). Критерії відбору навчального матеріалу з англійської мови. *Вища освіта України*. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору», 2(3), SV (29), 194–199.

40. Кравчина, Т. В. (2011). Культура сприйняття як чинник розуміння та інтерпретації іншомовного наукового тексту. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. Тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології», 2(2), 5, 210–215.

41. Кравчина, Т. В. (2012). Методологічні засади емпіричного дослідження процесу сприйняття іншомовного наукового тексту. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, 5, 95–99.

42. Кравчина, Т. В. (2012). Формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх вчителів англійської мови. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, 6, 71–75.

43. Сніцар, І. В., Молотай, Л. А., & Кравчина, Т. В. (2012). *Conversational Topics in English. Methodological recommendations for first-year students. Розмовні теми з англійської мови: методичні вказівки для студентів першого курсу*. Хмельницький: ХНУ, 63.

44. Кравчина, Т. В. (2013). Смісловий аналіз іншомовного наукового тексту. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*, IX (51), 327–33.6

45. Кравчина, Т. В. (2014). До питання відбору навчального матеріалу з англійської мови. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія «Педагогіка. Соціальна робота», 30, 73–76.

46. Кравчина, Т. В. (2014). Розуміння і інтерпретація іншомовного наукового тексту. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, 1(9), 96–105.

47. Кравчина, Т. В. (2015). До питань впливу адаптаційних стратегій на успішність навчання студентів ВНЗ. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький Державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. К. : Гнозис. Темат. вип. : Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору, 1(35), VIII (59), 159–166.

48. Кравчина, Т. В. (2016). Арт-технології на заняттях з англійської мови. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія «Педагогіка. Соціальна робота», 1 (38), 161–164.

49. Кравчина, Т. В. (2016). Лінгводидактичний аспект упровадження інтерактивних методів навчання. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України: електрон. наук. фах. вид. / Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Богдана Хмельницького*. Хмельницький, 4, 32–41.

50. Кравчина, Т. В., & Сніцар, І. В. (2017). Англійська мова професійного спрямування: методичні вказівки для студентів гуманітарних напрямів підготовки. *Professional English: Methodological recommendations for students of humanities*. Хмельницький: ХНУ, 80.

51. Кравчина, Т. В. (2019). Іншомовний текст як джерело розвитку інтелектуальної культури. *Збірник наукових статей Київського міжнародного університету й Інституту соціальної та політичної психології НАПН України*. Серія «Психологічні науки: проблеми і здобутки», 1–2 (13–14), 212–233.

52. Kravchyna, T. (2020). The use of fairy-tales in teaching English. *Збірник наукових статей ПЗВО «Київський міжнародний університет» й Інституту соціальної та політичної психології НАПН України*. Серія: «Психологічні науки: проблеми і здобутки», 2(16), 136–152.

53. Співачук, В. О., Давидюк, Ю. Б., Кравчина, Т. В., & Сніцар, І. В. (2021). *English. Англійська мова: практикум для читання фахових текстів з дисципліни «Іноземна мова» для студентів спеціальності 053 «Психологія»*. Хмельницький: ХНУ, 140.

54. Кравчина, Т. В. (2021). Дистанційне навчання і викладання англійської мови: переваги та недоліки. *OpenEdu*, 11, 71–79. URL : <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2021.116>

55. Кравчина, Т. В. (2022). Моделі розуміння іншомовного тексту. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія» : науковий журнал, 15, 14–18. URL : <https://doi.org/10.25264/2415-7384-2022-15-14-18>

Додаток У

Відомості про апробацію основних положень, висновків та результатів дисертаційного дослідження

Основні положення і результати дисертаційного дослідження висвітлено й обговорено на науково-практичних конференціях:

– *міжнародних*:

X Międzynarodowa konferencja naukowo-praktyczna «Kluczowe aspekty naukowej dzialalnosci-2014» (Przemysl, 2014 p.);

The III International scientific and practical conference «Development of modern science, experience and trends» (Boston, 2022);

International scientific conference «Modern scientific developments in pedagogy and psychology International scientific conference» (Riga, 2022 p.);

Міжнародна науково-практична конференція «Психологічний супровід особистості в умовах сучасних викликів постмодерного суспільства: теоретичні засади та прикладні аспекти» (Краматорськ, 2022 p.);

Двадцять друга міжнародна науково-практична конференція «Актуальні дослідження в соціальній сфері» (Одеса, 2023 p.);

Ювілейна XX Міжнародна науково-практична конференція «Методологія сучасних наукових досліджень» (Харків, 2024 p.);

Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми професійної педагогіки та освіти: досвід, новації, перспективи» (Львів, 2024 p.);

VII Міжнародна науково-практична конференція «Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності» (Тернопіль, 2024 p.);

III Міжнародна науково-практична конференція «Наука і освіта в глобальному та національному вимірах: виклики, загрози, перспективи розвитку» (Полтава, 2024 p.);

XIII Міжнародна науково-практична конференція «Соціальна робота: виклики сьогодення» (Тернопіль, 2024 p.);

XIV Міжнародна науково-практична конференція «Соціальна робота: виклики сьогодення» (Тернопіль, 2025 р.);

– всеукраїнських:

Третя науково-практична конференція студентів і молодих вчених «Сучасні проблеми лінгвістичних досліджень та навчання іноземних мов» (Хмельницький, 2010 р.);

III Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Інноваційні технології у контексті іншомовної підготовки фахівця» (Полтава, 2016 р.);

IV всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми сучасної філології та культурології: постмодерністська парадигма» (Хмельницький, 2016 р.);

III Всеукраїнська науково-практична онлайн-конференція «Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: надбання, проблеми, перспективи» (Хмельницький, 2022 р.);

II Всеукраїнська науково-практична конференція «Безпечне освітнє середовище: нові виклики та сучасні рішення в умовах воєнного і повоєнного часу» (Тернопіль, 2024 р.);

I Всеукраїнська науково-практична конференція здобувачів вищої освіти і молодих учених (з міжнародною участю) «Сучасна освіта в глобальному і національному вимірах: виклики, загрози, ефективні рішення» (Тернопіль, 2024 р.);

– регіональних та міжвузівських семінарах, круглих столах і конференціях:

Всеукраїнський науково-методичний семінар з елементами вебінару «Сучасні освітні технології дистанційного та електронного навчання» (Харків, 2017 р.);

Круглий стіл з міжнародною участю «Соціально-психологічна робота: інновації, стратегії та можливості» (Кам'янець-Подільський – Ломжа, 2024 р.).

Довідки про впровадження результатів дисертаційного дослідження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені А. С. МАКАРЕНКА
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002, факс (0542) 22-15-17, тел. (0542) 68-59-02
e-mail: rector@sspu.edu.ua, www.sspu.edu.ua
Код ЄДРПОУ 02125510

04.09.2025 № 1931 На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Тетяни Володимирівни Кравчини на тему: «Теорія та практика
формування педагогічної рефлексії у процесі іншомовної підготовки
майбутніх фахівців соціономічного профілю»**

Довідкою засвідчуємо факт упровадження результатів дисертаційної роботи Кравчини Тетяни Володимирівни упродовж 2021–2025 н. р. у Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю бакалаврського рівня спеціальностей Соціальна робота, Психологія.

Зокрема, у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій пройшли апробацію такі основні положення дисертації Т. В. Кравчини: система формування педагогічної рефлексії у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю та її навчально-методичне забезпечення з інноваційними методами, технологіями і прийомами. Освітній процес здобувачів вищої освіти було організовано із використанням організаційно-педагогічних умов, а саме: 1) використання рефлексивно-освітнього потенціалу інтерактивних технологій в процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю; 2) організація діалогічної взаємодії учасників освітнього процесу в полісуб'єктному контексті; 3) створення рефлексивно розвиваючого середовища з активним залученням до нього майбутніх фахівців соціономічного профілю. Зміст освітньої компоненти «Іноземна мова (англійська)» доповнено різноманітними рефлексивними формами й методами навчання.

Результати впровадження дисертаційного дослідження Кравчини Тетяни Володимирівни обговорювалися та схвалені на засіданні кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності (протокол № 01 від 28 серпня 2025 року).

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертаційної роботи.

Ректор Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка



проф. Юрій ЛЯННОЙ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Інститутська 11, Хмельницький-16, 29016, тел.: (0382) 67-02-76, факс: (0382) 67-42-65
 e-mail: centr@khmnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02071234

22.10.25 № 153/157

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Тетяни Володимирівни Кравчини

на тему «Теорія та практика формування педагогічної рефлексії у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю» поданої на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 011 – Освітні, педагогічні науки

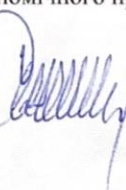
Результати дисертаційного дослідження Кравчини Т. В. на тему «Теорія та практика формування педагогічної рефлексії у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю» впроваджувалися упродовж 2023–2025 рр. у Хмельницькому національному університеті. Дисертанткою проаналізовано рефлексивні процеси в професійній діяльності фахівців соціономічного профілю, зарубіжний досвід застосування психологічної компоненти в підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій.

Важливим результатом дослідження є розробка та впровадження навчально-методичного забезпечення системи формування педагогічної рефлексії у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю (робочої програми, лекційних і практичних занять, матеріалів для самостійної, індивідуальної роботи, а також для оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів) з навчальної дисципліни «Іноземна мова (англійська)». Практична діяльність дала змогу оптимізувати рівень сформованості педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічних професій у процесі іншомовної підготовки.

Особливу цінність представляють апробовані рефлексивні дискусії, полілоги і діалоги, рефлексивний тренінг, методична майстерня з рольовими й експресивними іграми. Результати експериментального дослідження засвідчили ефективність авторської системи й обґрунтованих організаційно-педагогічних умов формування педагогічної рефлексії у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю.

Зважаючи на актуальність і наукову значущість окресленої проблематики, колективом кафедри іноземних мов (протокол № 3 від 22 жовтня 2025 року) зроблено висновки про доцільність подальшого впровадження результатів дослідження в освітній процес іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю в закладах вищої освіти.

Проректор з наукової роботи
 Хмельницького національного університету

 Олег СИНЮК

Катерина ОЛЕКСАНДРЕНКО
 0975008204



УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
**ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА
(ТНПУ)**

вул. М.Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027,
тел. (0352) 43-58-80, факс (0352) 43-60-02
e-mail: info@tnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125544



UKRAINE
MINISTRY OF EDUCATION AND
SCIENCE OF UKRAINE
**TERNOPIL VOLODYMYR HNATYUK
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY
(TNPU)**

2 M.Kryvonosa st., Ternopil, 46027, Ukraine
tel. +38 0352 43-58-80, fax: +38 0352 43-60-02
e-mail: info@tnpu.edu.ua

Від «22» 10 2025 р. № 1182/26.05-33 На № _____ від «___» _____ 20__ р.

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
ТЕТЯНИ ВОЛОДИМИРІВНИ КРАВЧИНИ
на тему «ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ
РЕФЛЕКСІЇ У ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ»

Протягом 2023–2025 рр. результати дисертаційного дослідження Тетяни Володимирівни Кравчини були впроваджені у процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Розроблений авторкою діагностичний інструментарій для визначення рівнів сформованості педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю, обґрунтовані організаційно-педагогічні умови (використання рефлексивно-освітнього потенціалу інтерактивних технологій в процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю; організація діалогічної взаємодії учасників освітнього процесу в полісуб'єктному контексті; створення рефлексивно розвиваючого середовища з активним залученням до нього майбутніх фахівців соціономічного профілю), виділені рівні (високий, середній, низький) сформованості педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічних професій пройшли успішну практичну апробацію викладачами кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки. Цікавими у практичному плані вважаємо авторські тренінги (рефлексивний тренінг, кінотренінг, тренінг формування й розвитку комунікативних умінь і навичок, тренінг саморегуляції).

Викладачі, які були задіяні у проведенні експериментального дослідження, констатували суттєве підвищення усіх компонентів сформованості педагогічної рефлексії майбутніх фахівців соціономічного профілю. Одержані результати дають змогу зробити висновок, що розроблені авторкою практичні механізми (зміст, форми, методи, технології, прийоми, організаційно-педагогічні умови) формування педагогічної рефлексії можуть бути запропоновані для впровадження у закладах вищої освіти, які здійснюють підготовку майбутніх фахівців соціономічного профілю.

Тетяна Володимирівна представляла результати наукової роботи на міжнародній науково-практичній конференції «Соціальна робота: виклики сьогодення» (2024, 2025 р.), яка була організована на базі кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Результати дослідження розглянуто на засіданні кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки (протокол № 3 від 24 вересня 2025 року).

Проректор з наукової роботи
та міжнародного співробітництва



Ірина ЗАДОРОЖНА



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

просп. Волі, 13, м. Луцьк, 43025, тел. (0332) 72-01-23
ел. пошта: post@vnu.edu.ua, web: http://www.vnu.edu.ua
код ЄДРПОУ 02125102

31.10.2025 № 0324/01/3438 на № _____ від _____
ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Кравчини Тетяни Володимирівни на тему: «ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА
ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ У ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ»**

У Волинському національному університеті імені Лесі Українки впродовж 2023–2025 рр. були апробовані результати дисертаційного дослідження Кравчини Т. В. на тему: «Теорія та практика формування педагогічної рефлексії у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю». Матеріали окресленої Тетяною Володимирівною проблематики впроваджувалися в процес організації науково-дослідної роботи здобувачів вищої освіти спеціальності «Соціальна робота» при написанні тез, статей, курсових, бакалаврських і магістерських робіт.

Здобувачкою здійснено ґрунтовний аналіз базових понять дослідження («рефлексія», «педагогічна рефлексія», «рефлексивно-діяльнісний підхід», «рефлексивна компетентність», «рефлексивне освітнє середовище», «формування педагогічної рефлексії у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю», «сформованість педагогічної рефлексії»); вивчено зарубіжний досвід іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю; проаналізовано нормативно-правові документи, що регламентують підготовку майбутніх соціальних працівників; проведено моніторинг сформованості педагогічної рефлексії у фахівців-практиків соціальної сфери. Розроблені дисертанткою тренінги (рефлексивний, саморегуляції, кінотренінг, тренінг формування та розвитку комунікативних умінь і навичок) використовувалися в процесі підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи.

Результати дослідження заслуховувалися на науково-практичних семінарах кафедри протягом 2023–2025 рр.

Результати впровадження дисертаційного дослідження Кравчини Тетяни Володимирівни обговорювалися та схвалені на засіданні кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи (протокол № 4 від 23 вересня 2025 року).

Ректор

Світлана ЧЕРНЕТА
0506756783




Анатолій ЦЬОСЬ