

*Герасимова О. І.*

## **Експлікація сутнісних характеристик самоосвітньої компетентності студентів філологів**

Потреба в теоретичному обґрунтуванні, методичній розробці та впровадженні в практику вищої професійної освіти системи формування самоосвітньої компетентності студента класичного університету обумовлена як зовнішніми по відношенню до сфери освіти (економічними, соціокультурними), так і внутрішніми (професійно-педагогічними) факторами. В сучасних умовах величезна роль у підготовці кадрів, здатних високоефективно працювати в своїй професійній сфері й забезпечувати тим самим конкурентоспроможність нашої держави в світі, відводиться вищим навчальним закладам.

Аналіз педагогічної літератури, яка присвячена теоретичним розробкам самоосвітньої компетентності, вказує на те, що в сучасній педагогіці, незважаючи на визнання актуальності самоосвіти, відсутній однозначний підхід до визначення її сутності та структури. Публікації, присвячені проблемам формування даної компетентності, в більшості своїй носять локальний характер. Крім того, технологічний рівень організації самоосвітньої компетентності в інтегрованій системі вищих навчальних закладів практично не представлений.

Здатність до проблематизації, до ціннісно-сислового самовизначення, цілепокладання і нормування в цілому, безпосередньо залежить від рівня розвитку рефлексії, що зумовило введення в структуру самоосвітньої компетентності рефлексивного компонента, що включає в себе рефлексивні процеси суб'єкта діяльності. Розгляд рефлексивного компонента задається принципом рефлексії. Спираючись на роботи Г.П. Щедровицького, де він обґрунтовує, що «рефлексія є момент, механізм і організованість діяльності» [25, с.107], ми можемо розглядати рефлексивний компонент (рефлексивні уміння) як механізм управління самоосвітньої компетентності. Призначення рефлексивного компонента полягає в забезпеченні взаємозв'язку всіх

компонентів самоосвітньої компетентності, розвитку діяльності, управлінні і оцінки.

Актуалізація в сучасному науковому полі проблем, пов'язаних з вивченням рефлексивних механізмів, зумовлена загальною ситуацією як у галузі педагогічної методології дослідження людської діяльності, так і тенденціями в розвитку гуманітарного знання, наук про людину в широкому розумінні. Синтетично-інтеграційна основа цієї проблеми зумовлена складністю й неоднозначністю феномену рефлексії.

Рефлексія органічно притаманна людській природі. З'явившись на теренах класичної філософії (знамениті рефлексивні максими «пізнай самого себе», «я мислю, значить я існую»), рефлексія означала процес міркування людини про все те, що відбувається в її свідомості, ототожнювалася зі здатністю індивіда зосереджуватись на змісті власних думок при абстрагуванні від усього зовнішнього, розумілась як особливе джерело знань та внутрішнього досвіду через особливе спостереження людиною власної діяльності, її способів, власних міркувань щодо зовнішнього світу та себе самої.

У сучасних філософських дослідженнях до теперішнього часу не розв'язане остаточно питання про сутність рефлексії, що втілюється в множинність визначень і потрактувань, які нерідко мають еkleктичний характер, відсутнє чітке розуміння підстав для розмежування цих понять і т. ін. У філософських словниках рефлексія (лат. *reflexio* – відбиття [11]) визначається як поняття, яким оперує головним чином теорія пізнання й яке використовується в дуже широкому, та не завжди окресленому сенсі: «рефлексувати над чимось – означає мисленнево звертатися – більш чи менш критично – до того чи іншого положення речей, до певної теми чи предмету. Окрім того, рефлексією можуть називатися роздуми про певну думку або про саме мислення. У такому вузькому сенсі вона заснована на здатності мислення спрямовувати себе не лише на предмети оточуючого світу (*intentionrecta*), а й звертатися на саму мислячу людину (*intentionoblique*)...» [126, с. 282]. Одне з перших визначень рефлексії знаходимо у працях

видатного англійського філософа, мислителя, педагога Дж. Локка. Саме англійський мислитель визначив, що істотні два шляхи пізнання: зовнішній (сенсорний) і внутрішній (рефлексивний). До першого відносяться впливи зовнішнього світу, а до другого – процеси самоспостереження, при якому рефлексія є джерелом окремого знання, спостереження, спрямовується на внутрішні дії свідомості. Відповідно до поглядів Дж. Локка, рефлексія є спостереження, яке розум людини здійснює щодо власної діяльності та способів її виявлення, унаслідок чого в людини виникають ідеї цієї діяльності.

Питання рефлексії та рефлексивності суб'єкта пізнання вважаються цікавими й добре дослідженими: Сократ, утілюючи у практику напис на Дельфійському храмі «Gnōthiseaut» чи не вперше з артикулював потребу глибинної рефлексії. З часів Р. Декарта, проблема пізнання та самопізнання постає як проблема переходу від безпосередньо даних змісту свідомості до поза суб'єктної реальності. Складність розв'язання таким чином сформульованої проблеми додали Д. Юм, І. Кант, Г. Гегель, німецькі філософи-ідеалісти. Та саме завдяки теоретико-філософським пошукам І. Канта предметом роздумів філософів стає проблема кола свідомості, з якою зіштовхується рефлексивне розуміння самопізнання, свідомість свідомості або самопізнання, «поворот духа до Я». «У І. Канта поняття рефлексії набуло тієї гносеологічної (і разом з тим методологічної) форми, у якій воно зазвичай і репрезентується» [26, с. 386], – пише Г. Щедровицький. І для кантіанців, і для неокантіанців спільним є бачення основи будь-якої достовірності у безпосередньому знанні.

Цікаві спроби тлумачення природи рефлексивності та саморефлексивності суб'єкта, що пізнає, здійснені на ґрунті феноменології (Е. Гуссерль, Р. Інгарден, М. Мерло-Понти, П. Прехтль та інші.). Е. Гуссерль визначає, що рефлексія – це назва для актів, у яких потік переживання зі всіма його різноманітними подіями є ясно усвідомлюваним й аналізованим.

Екзистенціалісти, –М. Гайдеггер, Г. Марсель, К. Ясперс, – розробляють

поняття про рефлексію як безпосереднє розуміння себе та світу, яке не вимагає об'єктивації, оскільки остання є моментом опосередкування. Криза саморефлексивного суб'єкта як основного поняття класичної теорії пізнання сприяла виникненню течій, які відмовляли йому у провідній ролі та намагалися відмовитись від такої постановки проблеми. Труднощі рефлексії призводять до того, наприклад, Т. Генріха, щоб взагалі відмовитись від розгляду теорії рефлексії як «самовідношення», представники Гельдерберзької школи (К. Крамер, У. Потхаст, М. Франк) намагаються визначитися, що саме варто розуміти під «нерефлексивною самосвідомістю», що виключає суб'єкт-суб'єктні відносини.

Трансформація «філософії суб'єкта» у «філософію мови» також деякими дослідниками розглядається як спроба затвердження саморефлексивності: «безсумнівність ідентичності мене самого з об'єктом, який називається мною “я”, служить підставою для відмови від суб'єктно-об'єктного відношення» (Л. Вітгенштейн, Н. Малколм, Г. Райл та інші).

Останні захоплення в цьому плані пов'язані зі спробою подолати труднощі саморефлексуючого суб'єкта пізнання шляхом зміщення акцентів самопізнання на «іншого», які завершуються «переходом від суб'єкт-центрованого до комунікативного розуму». Цей підхід реалізується у працях Е. Левінаса, П. Рікьора, Г. Шнедельбаха.

У сучасній українській та російській філософії (І. Бичко, А. Мітюшкін, Г. Щедровицький) домінує думка про те, що проблему рефлексії варто розглядати з таких точок зору:

- як принцип мислення, спрямований на його осмислення й усвідомлення власних форм і передумов;
- як предмет розгляду знання, критичний аналіз його змісту й методів пізнання;
- як процес самопізнання, що розкриває внутрішню будову та специфіку внутрішнього світу людини [15, с. 24].

Основою для досліджень рефлексії у психологічній науці стали

різнопланові дослідження психіки людини та її вищої форми – самосвідомості. Психологічні аспекти рефлексивних процесів у нерозривній єдності зі свідомістю та діяльністю особистості відбиті в роботах Б. Ананьєва, А. Зака, О. Леонтьєва, А. Маслоу, К. Роджерса, С. Рубінштейна. На думку психологів, рефлексія допомагає людині спостерігати себе у світлі власних почуттів, внутрішньо диференціювати «Я» діюче й оцінне. Існування різноспрямованих психологічних досліджень об'єктивно призвело до суттєвих відмінностей щодо визначення рефлексії, її механізмів, типології та функцій. У роботах відомих психологів рефлексія виступає в різноманітних категоріях:

- як пояснювальний принцип організації й розвитку психічних процесів (Ж. Піаже);
- як рівень ієрархічно організованого мислення та механізм розв'язання завдань (М. Савчин, С. Степанов);
- як аналіз особистістю власної інтелектуальної діяльності з метою її вдосконалення, перебудови, зміни (В. Вілюнас, А. Зак);
- як механізм самосвідомості (І. Бех, Е. Зеєр, Н. Чепелева);
- як механізм взаємовідбиття партнерів у процесі комунікації та кооперації (Г. Андреева).

Інтегрований підхід до висвітлення сутності рефлексії розроблено у працях А. Максимова, Я. Пономарьова, В. Семиченко. Незважаючи на різноманітність психологічних досліджень, відмінність вихідних методологічних положень, можна констатувати, що на сьогодні проблема рефлексії розглядається у трьох основних аспектах:

- інтелектуальному;
- міжособистісному або комунікативно-кооперативному;
- індивідуально-особистісному.

Інтелектуальний аспект рефлексії розглядається як уміння суб'єкта виділяти, аналізувати та співвідносити з предметною ситуацією власні дії. У цьому колі досліджень сформувалось поширене розуміння феномену

рефлексії як спрямованості мислення на самого себе, на власні процеси та продукти діяльності. Результатом наукових пошуків та дослідницької роботи стали висновки науковців про те, що рефлексивні процеси є механізмом регуляції пошуку розв'язку завдань й організуються у відповідності з рівнем розуміння її предметного змісту, який виступає основою регуляції.

У рамках другого аспекту рефлексія розглядається при вивченні процесів комунікації й кооперації, пов'язаних з необхідністю розуміння основ спільних дій та їх кооперації. У якості предметів, на які може бути спрямована міжособистісна рефлексія, виступають знання про рольову та позиційну організацію колективної взаємодії; уявлення про внутрішній світ іншої людини та причини тих чи інших ставлень, учинків: «Рефлексія – це здатність особистості усвідомлювати свої особливості й те, як вони сприймаються іншими, а також будувати свою поведінку з урахуванням можливих реакцій інших (у першу чергу, авторитетних)» [1, с. 238], – зауважують Ю. Бабаян та К. Нор.

Популярними у психологічних колах є дослідження рефлексії, здійснені визнаними психологами – А. Адлером, К. Гуревичем, В. Слободчиковим, Г. Щедровицьким. Останній, зокрема пише про те, що рефлексія розглядається ним в контексті діяльності та з точки зору засобів теорії діяльності, при цьому два аспекти видаються особливо важливими: 1) зображення рефлексії як процесу та особливої структури в діяльності та 2) визначення рефлексії як принципу розгортання схем діяльності; останнє передбачає, з одного боку, формулювання відповідних формальних правил, що керують конструюванням моделей теорії діяльності, а з іншого – уявлення самої рефлексії як механізму та закономірності природнього розвитку самої діяльності [25]. Погляди психологів збігаються в тому, що розвиток рефлексії найбільш успішно відбувається саме при колективному розв'язанні проблем. У межах кооперативної діяльності встановлюються паритетні стосунки й стає можливим здійснення взаємного контролю. Кооперація неминуче породжує потребу зіставити свою думку з думкою про

себе (про діяльність, стосунки) іншого. Зіткнення своєї думки з чужою викликає сумнів, сумнів спонукає людину до перетворення смислу образів, понять й уявлень у власній позиції.

Зворотній зв'язок, який функціонує головним чином в умовах групової роботи, дозволяє бачити свою поведінку й те, що за нею стоїть, ніби «очима іншого», отже, коригувати її в разі необхідності. У таких випадках рефлексія виступає у своїй між індивідуальній формі: пізнання себе через іншого й іншого через себе [267, с. 238].

Рефлексія в комунікативних процесах розуміється як відбиття однією людиною внутрішнього світу іншої людини. Але це тільки один бік відбиття: рефлексія – це й осмислення індивідом того, як він сприймається партнером по спілкуванню, знання, як інший розуміє «рефлексуючого» індивіда. Ю. Кулюткін та Г. Сухобська пишуть у цьому зв'язку: «У цьому розумінні рефлексія – це своєрідний подвоєний процес дзеркального відображення індивідами один одного. Це взаємовідображення, змістом якого є суб'єктивне відтворення внутрішнього світу партнера по взаємодії, причому в цьому внутрішньому світі, у свою чергу, відображається внутрішній світ першого індивіда» [12, с. 48].

Для психологічних досліджень, предметом вивчення яких є індивідуально-особистісні характеристики рефлексії, є поширеним розуміння цього феномену як процесу осмислення особистісних змістів (психічних образів, з якими ототожнює себе індивід), що зумовлює їх зміни й породжує новоутворення. Поняття «особистісна рефлексія» в цих дослідженнях розглядається як синонім поняття «саморефлексія» та «самоусвідомлення» (Т. Рябушкіна, М. Савчин, С. Степанов). Так, М. Савчин зазначає, що з саморефлексією пов'язана здатність людини усвідомлювати конкретні соціальні й власні проблеми, моральні колізії. Особливості рефлексивних механізмів залежать від рівня розвитку інтелекту, особливостей пізнавально-мотиваційної сфери та ін. [22, с. 101].

У рамках індивідуально-особистісного підходу робиться акцент на

активізацію принципу саморозвитку особистості, згідно з яким культивується рефлексія, що забезпечує самоорганізацію й самомобілізацію особистості в різних умовах її існування. Відома українська дослідниця, психолог В. Семиченко пише про те, що рефлексія як форма активного переосмислення людиною того, що з нею відбувається, є важливим засобом оптимізації та самореалізації особистості: «Завдяки своїй здатності до рефлексії людина має можливість спрямовувати мисленнєву діяльність на виявлення й перетворення передумов і результатів психічних процесів, свідомості, діяльності, спілкування, поведінки в цілому. Здатність суб'єкта до рефлексивного виходу за межі ситуації, у мета-план діяльності, забезпечує переосмислення й перебудову засобів її реалізації, тобто виникнення нових форм активності» [23, с. 67]. Найвищою формою рефлексії дослідниця вважає «системну рефлексію», завдяки якій людина здатна осмислити себе як структурний компонент тієї чи тієї системи й полісистемного буття в цілому.

Російська дослідниця М. Тутушкіна вважає, що рефлексію можна спеціалізувати за характером функцій (конструктивна та контрольна) і, спираючись на роботи відомих представників індивідуально-особистісного підходу, виокремлює три форми рефлексії, які різняться між собою «за об'єктом роботи»:

- а) рефлексія образу дії;
- б) рефлексія в галузі самосвідомості;
- в) рефлексія професійної діяльності [21, с. 13].

Учена наполягає: дві перші форми є основою для розвитку й формування третьої, яка інтегрує результати базових форм.

Рефлексія самосвідомості – саме та форма рефлексії, оволодіння різними рівнями якої безпосередньо відбивається на сенситивних здібностях людини, зазначають науковці. Першого рівня досягають практично всі. Виникнення першого рівня відбувається ще в той час, коли дитина є об'єктом впливу інших людей, перший рівень пов'язаний з відбиттям, а потім і з самостійним конструюванням особи тісних сенсів за інших осіб. Другий рівень пов'язаний

з усвідомленням себе як самостійної особистості, людина починає відчувати себе як самостійна одиниця, відмінна від інших, яка має власні переваги та недоліки. Фактично цей рівень більш або менш стійкого визначення самооцінки, оволодіння яким супроводжується корекцією самооцінки з акцентуацією на дрібних деталях. І, нарешті, третій рівень – це рівень, коли людина починає відчувати себе й організовувати свою поведінку безпосередньо як суб'єкт комунікативного зв'язку, аналізуючи можливості та результати власного впливу на оточуючих. Комунікативна рефлексія відповідальна за усвідомлення та раціональне пояснення тих чуттєвих моментів, які утворюються в конкретного учасника спілкування. Тонкість апарату, адекватність оцінок, швидкість реагування безпосередньо відбивається на тому, наскільки точно людина трактує думки, почуття, реакції (у тому числі – поведінкові) тих людей, з якими вона входить у безпосередній контакт. Визначення можливостей сенситивності окремої особистості говорить про рівень рефлексії в галузі самосвідомості. Міжособистісна й особистісна рефлексія (у залежності від своїх властивостей і характеристик) або сприяють й укріплюють сенситивну здібність, або її обмежують і перетворюють у нездатність [21, с. 13-14].

Особистісна рефлексія чітко відбивається в самооцінці людини. Не зважаючи на думку певної кількості психологів про те, що формування самооцінки завершується на початок шкільного навчання, корекція думки про самого себе, робота по створенню адекватної самооцінки через самонавіювання та саморегуляцію триває все життя людини. У теперішній час дуже популярними є тренінги сенситивності, під час яких основний акцент робиться на тренуванні окремих її компонентів: спостережливості, теоретичної, ідеографічної сенситивності тощо [21]. На цьому рівні виявляються ті реальні обставини практичної життєдіяльності людини, які характеризують рефлексивний процес як природно притаманну людській свідомості здатність. Саме в таких ситуаціях особистісна рефлексія виступає як один з найважливіших механізмів саморегуляції. Здатність «вийти за межі

самого себе» дозволяє людині не лише проаналізувати свій внутрішній стан і співвіднести його з поведінковими реакціями, а й створити нові можливості для власного саморозвитку [12, с. 239]

Рефлексія образу дії відповідальна за правильне використання тих принципів дії, з якими людина вже знайома, формування в свідомості особистості нових принципів дій, поєднує та інтегрує розмежовані предметні знання, перетворюючи їх на єдине ціле, слугує матеріальною базою для розвитку конструктивної творчості. Для реалізації рефлексії в галузі самосвідомості потрібен досвід: як правило, чим старша людина, тим більш мудріша внаслідок використання саме цих механізмів.

Тож у психологічних дослідженнях, поза розмаїттям підходів, рефлексія тлумачиться як активне, цілеспрямоване усвідомлення особистістю власних характеристик як детермінант конкретної поведінки. Вихідною точкою рефлексії найчастіше виступає суперечливість уявлень індивіда про самого себе, свою реальну поведінку (яка не завжди відповідає цим уявленням) та думок про нього іншими, які певним чином впливають на життя. Рефлексія за своєю природою – це дослідницький процес, який звертає свідомість індивіда на самого себе. Рефлектуючи, людина займає по відношенню до себе позицію дослідника, який вступає у внутрішній діалог з собою з приводу самого себе як особистості, партнера по спілкуванню або суб'єкта будь-якої діяльності.

У соціальній психології під рефлексією розуміють усвідомлення індивідом того, як він сприймається партнерами по спілкуванню: рефлексія не лише знання й розуміння іншого, а й знання про те, як інший розуміє «рефлексуючого» індивіда. Це визначення перегукується з тлумаченнями рефлексії у педагогічній літературі, де рефлексія визначається як «процес самопізнання суб'єктом внутрішніх актів та станів... з'ясування того, як інші знають і розуміють того, хто рефлексує, його особистісні особливості, емоційні реакції та когнітивні (пов'язані з пізнанням) уявлення» [19, с. 504]. Якщо змістом цих уявлень виступає предмет спільної діяльності,

розвивається особлива форма рефлексії: предметно-рефлексивні взаємини. У педагогічних працях описуються як мінімум шість позицій рефлексії: суб'єкт, яким він є в дійсності; суб'єкт, яким він бачить самого себе; суб'єкт, яким він бачиться іншим і ті ж три позиції, але з боку іншого суб'єкта. На думку Є. Рапацевича, це процес подвоєного дзеркального відбиття суб'єктами один одного, змістом якого виступає відтворення особливостей один одного [184]. В. Сластьонін пише про те, що рефлексія – це не лише знання й розуміння людиною самої себе, а й з'ясування особистістю того, як інші сприймають її індивідуальні особливості, емоційні реакції та когнітивні уявлення [24].

Цікавим з точки зору нашого дослідження видається визначення професійної та професійно-педагогічної рефлексії – співвіднесення себе, можливостей свого «Я» з тим, що вимагає обрана професія, у тому числі з існуючими про неї уявленнями; являє собою єдність людського (здатність до самонавчання, аналіз причинно-наслідкових зв'язків, сумнівів, реалізації ціннісних орієнтацій, роботі над собою) та професійного (тобто застосування цієї здібності до важких умов та обставин професійного життя). Ці уявлення розвиваються й допомагають людині сформулювати отримані результати, передбачити цілі подальшої роботи, скоректувати свій професійний шлях.

Процес пізнання педагогом тих, хто навчається, містить рефлексію, предметом якої є переосмислення, перевірка власних уявлень та думок про учнів, їх поведінку, дії вчинки. А. Щукін виокремлює декілька рівнів такої рефлексії:

- педагог орієнтується лише в основних аспектах своєї внутрішньої діяльності (рефлексія 1-го рангу);
- педагог орієнтується у внутрішній діяльності учнів (рефлексія 2-го рангу);
- педагог орієнтується в тому, як учень уявляє собі діяльність педагога (рефлексія 3-го рангу);
- педагог орієнтується в тому, як учень уявляє собі його, педагога,

розуміння дій учня (рефлексія 4-го рангу).

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

Говорячи про професійну рефлексію людини, яка працює у педагогічній сфері, науковці підкреслюють її дієву, стверджувально-суб'єктну природу. У зв'язку з цим зміст, методи й форми підготовки педагога на етапі його навчання у вищій школі повинні спрямовуватися на підвищення міри самостійності, довільності професійної поведінки та діяльності, у підсумку – становлення людини як суб'єкта професійної діяльності.

Теоретичне підґрунтя для дослідження власне педагогічної рефлексії створене працями, у яких висвітлюється специфіка підготовки педагога в системі вищої освіти, а саме – праці А. Вербицького, Б. Гершунського, А. Маркової, В. Серікова, В. Сластьоніна та інших. Роботи цих учених надають підстави для твердження про те, що існуючий вітчизняний і зарубіжний досвід вищої освіти педагога та розвиток філософської, психолого-педагогічної думки підтверджують доцільність наукових розвідок щодо вивчення шляхів формування рефлексії майбутніх педагогів.

С. Кондратьєва виокремила такий вид професійної рефлексії, як соціально-перцептивний, під яким авторка розуміє переосмислення, перевірку своїх власних уявлень щодо розвитку особистості майбутніх спеціалістів. А. Бізяєва розглядає професійну рефлексію як професійно важливу якість особистості, що становить основу для формування соціально-перцептивних і комунікативних здібностей педагога й обумовлює розвиток його професійної самосвідомості, а Т. Щербакова характеризує професійну рефлексію як один з психологічних механізмів самоконтролю, який забезпечує особистісне зростання майбутнього вчителя; визначено співвідношення логічного та емоційного рівнів професійної рефлексії педагога, виявлено способи та прийоми рефлексії. Є. Лушпаєвою розроблено та апробовано програму формування рефлексії у студентів – майбутніх педагогів засобами соціально-психологічного тренінгу, який

розглядається авторкою як метод організованого розвитку професійної рефлексії у спілкуванні. Сутність філософських, психологічних, педагогічних та професійно-педагогічних визначень рефлексії як складного особистісного феномену відбиває рис. 1, що подається на с. 14.

Розмаїття власне філософських, психологічних, загальнопедагогічних та професійно-педагогічних тлумачень рефлексії відбиває теперішній, неklasичний стан науки, у якій на передній план висувається врахування суб'єктивної точки зору дослідника, твердження, що певні феномени не потребують узагальнювальних абсолютних визначень, вони можуть дефініціюватися залежно від контексту розуміння дослідника.



Рис. 1. Сутність стрижневих визначень рефлексії

Загальний теоретичний огляд складного феномену рефлексії надає нам підстави для визначення стрижневого поняття нашої роботи, – поняття «рефлексивні уміння студента класичного університету».

Нині вища школа та педагогічна наука знаходяться у стані активного пошуку оптимальних способів реалізації особистісно орієнтованих цілей навчання у вищій педагогічній школі, що зумовлені соціально-політичним контекстом розвитку вітчизняної освіти, визначених філософією освіти та концептуально втілених у педагогічних дослідженнях. Однак у реальній практиці відхід від ЗУН-івської парадигми мислення та дій відбувається доволі повільно. Між тим, активні інноваційні процеси в нашому суспільстві зумовили необхідність критичної переоцінки стійких теоретичних і практичних основ педагогічної діяльності, перегляду традиційних підходів до підготовки майбутніх педагогів. Однією з провідних цілей сучасної вищої педагогічної освіти є розвиток у майбутнього педагога бажання й уміння вчитися протягом усього життя, системно доповнюючи й збагачуючи професійні знання й уміння, отримані у процесі навчання у вищому навчальному закладі. Уміння вчитися як потреба в самовдосконаленні є фундаментальною у професії вчителя. Педагог повинен уміти звертатися до свого внутрішнього світу, розуміти мотиви власних дій. Процес самопізнання та аналізу себе як суб'єкта педагогічної діяльності можливий для вчителя лише за умови сформованості рефлексивних умінь. Тож для студента класичного університету рефлексивні уміння є базовою властивістю, формування якої відбувається у період навчання у вищій школі.

Уміння – доволі досліджений феномен з точки зору дидактики вищої школи. У загальнопедагогічному плані всебічно висвітлене питання формування загальнонавчальних умінь студентів (О. Бойко, Н. Бордовська, С. Гончаренко, І. Каіров, Л. Фрідман). Чимала кількість робіт присвячена конкретизації шляхів формування окремих методичних умінь.

Уміння – «здобута на основі досвіду, знання здатність належно робити що-небудь», зазначається у «Великому тлумачному словнику сучасної

української мови» [2, с. 1295]. Наш сучасник, видатний український дидакт С. Гончаренко на сторінках «Українського педагогічного словника» визначає уміння як «здатність належно виконувати певні дії, заснована на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок. Уміння передбачає використання раніше набутого досвіду, певних знань; без останніх немає умінь. Утворення умінь є складним процесом аналітико-синтетичної діяльності кори великих півкуль головного мозку, у ході якого створюються й закріплюються асоціації між завданням, необхідними для його виконання знаннями та застосуванням знань на практиці» [6, с. 338]. Учений зазначає, що формування умінь проходить кілька стадій: спочатку – ознайомлення з умінням, усвідомлення його смислу, потім – початкове оволодіння ним. Нарешті, самостійне й дедалі точніше виконання практичних завдань. Вивчення кожного навчального предмета, виконання вправ і самостійних робіт виробляє в учнів уміння застосовувати знання [6].

У загальнодидактичному розумінні В. Онищук, Б. Кобзарь та Г. Кумаріна визначають уміння як «здатність виконувати складну комплексну дію або готовність до виконання складних комплексних дій на основі засвоєних знань, навичок та практичного досвіду, навичка – компонент складного уміння, основною ознакою його є частковий автоматизм [18, с. 80]. Дидакти вказують, що уміння містить: знання основ дій (понять, законів, теорій), способів виконання дій, їх змісту та послідовності (правил, прийомів), призначення певного обладнання (апаратури, приборів, інструментів), навички роботи з ним, практичний досвід виконання аналогічних дій, елементи творчого підходу (розв'язання проблем, знаходження оригінальних способів виконання дій, інсайт тощо). Уміння як складний комплекс дій формується при включенні індивіда у різноманітні (у тому числі й творчі) завдання [18, с. 81]. О. Бойко, з'ясовуючи природу умінь, визначає їх як надбану шляхом навчання та вправ готовність до дії, яка завжди являє собою деякий підсумок, «сплав» знань і навичок, продукт її функціонального поєднання.

Деякі автори розглядають уміння як проміжний етап в оволодінні новими способами дії, що заснований на будь-якому правилі (знанні) і відповідному правильному використанні цього знання у процесі розв'язання завдань чи задач певного класу. Уміння зазвичай співвідносять з тим рівнем, який на початковому етапі виражається у формі засвоєного знання (правила, теореми, визначення і т. п.), яке зрозуміле суб'єкту діяльності й може бути довільно відтворене. У наступному процесі практичного використання цього знання воно набуває певних операціональних характеристик, виступаючи у формі правильно виконаної дії, що регулюється цим правилом. У випадку будь-яких труднощів звертаються до правила з метою контролю за виконаною дією або при перевірці допущеної помилки. На етапі умінь засвоєний спосіб дій регулюється знанням. У ході подальших тренувань, що включають розв'язання завдань в нових умовах, досягається перероблення умінь на навички, при цьому відбувається подальша зміна регуляційної орієнтовної основи дій, а сама дія виконується правильно без безпосереднього співвідношення з правилом (знанням) [17]. Процес виконання навички протікає у формі автоматизованого (неусвідомленого) психічного регулювання, а звернення до знання відбувається лише у випадках ускладнень. Типи дій, засновані на використанні різних видів знань і включені в ті чи інші види діяльності, мають специфічні особливості, що проявляються як під час переходу від знань до умінь, так і під час переходу від умінь до навичок. Такий шлях виникнення умінь, який репрезентують В. Галузинський, С. Гончаренко, Є. Ільїн та інші вчені, умовно можна назвати горизонтальним.

Іншу точку зору щодо сутності та шляхів вироблення умінь представляє сучасний український педагог О.Вишневський, який вказує, що шлях формування умінь – «глибинний», уміння є вислідом та наслідком засвоєння інформації. Перший, «поверхневий» рівень засвоєння – знання, цей рівень передбачає запам'ятовування певної суми фактів, правил, числових даних тощо, а також інформації, виробленої нашим мисленням. Глибший рівень

засвоєння інформації «репрезентується вмінням, яке передбачає пристосування знань до дії, поєднання інформації та дії. Під умінням, – зазначає вчений, – фактично розуміє здатність людини мобілізувати знання задля виконання певних дій, необхідних для досягнення мети, і передати відповідні команди органам виконання» [3, с. 78]. Уміння, вважає науковець, передбачає активізацію не лише знань, але й навичок, якщо вони є в досвіді людини. Навичка – це здатність людини виконувати якусь дію чи операцію автоматично, без участі уваги [3]. О. Вишневський виокремлює елементарне (первинне) вміння та вміння-майстерність. Якщо людина починає лише засвоювати певну діяльність, то їй, очевидно, доводиться спиратися лише на знання, оскільки навички ще не сформовані. У такому випадку ведуть мову про елементарне (первинне) уміння. Якщо ж певною діяльністю людина вже володіє, то активізації підлягають і знання, і навички. У цьому випадку поле діяльності розширюється, а саме вміння, що спирається й на знання, і на набуті раніше навички, трактується як уміння-майстерність [3, с. 73].

Основними *ознаками* умінь є гнучкість (здатність раціонально діяти в різних ситуаціях); стійкість (збереження точності й темпу, незважаючи на зовнішні поміхи); міцність (уміння не втрачається в той період, коли воно практично не використовується); максимальна наближеність до реальних завдань й умов. Уміння можуть бути пов'язані як з практичними, так і з теоретичними діями, зазначають дослідники [176, с. 810].

Структура діяльності індивіда по оволодінню уміннями представлена науковцями як єдність таких компонентів:

- усвідомлення особистого значення оволодіння уміннями;
- установка на оволодіння певними уміннями;
- розуміння узагальненого правила та актуалізації знань, які лежать в основі вмінь, що формуються;
- розкриття змісту кожного уміння як певної сукупності дій і операцій та способів виконання дій;
- організація практичної діяльності та вправ по оволодінню уміннями;

– контроль за рівнем сформованості умінь, оцінка ходу та результатів діяльності [176, с. 811].

Чимала кількість наукових праць присвячена вивченню загальнонавчальних умінь (термін Ю. Бабанського використовується й у дидактиці вищої школи, наприклад, ним послуговуються автори «Лекцій з педагогіки вищої школи» [13]): окремі дослідження присвячені формуванню навчально-організаційних, навчально-інформаційних, навчально-інтелектуальних умінь студентів. Підкреслюється, що всі групи умінь повинні забезпечити стійке фахове зростання майбутнього спеціаліста.

У низці сучасних психолого-педагогічних праць (А. Веремчук, Г. Давидова, М. Карнелович, М. Косова, М. Лопарьова, Л. Панова, О. Сазонова, Т. Ушева та інші) сутність рефлексії розглядається саме через уміння. Збільшення кількості наукових праць, присвячених означеній проблематиці, є свідченням чільної уваги провідних науковців до цього питання.

Необхідною передумовою для експлікації будь-якого дидактичного феномену, у тому числі – рефлексивних умінь, є використання фундаментальних, засадничих педагогічних підходів, на основі яких надаються певні визначення, розробляються структури, моделі, технології. Рефлексивні уміння формуються й виявляються в діяльності суб'єктивованій, у якій індивід реалізує свої потреби, забезпечуються засоби цієї діяльності, водночас, ураховується особистісний характер рефлексії.

Тож сутність рефлексивних умінь визначаємо й описуємо на підставі аналізу змісту рефлексії та змісту рефлексивної діяльності. Цей аналіз здійснюється на підставі поєднання здобутків системно-діяльнісного, особистісно орієнтованого, акмеологічного та компетентнісного підходів.

На тлі особистісного підходу визначає рефлексивні уміння студента В. Лозова: характеризує студента як суб'єкт педагогічного процесу, учена пише про те, що рефлексивні уміння є вислідом діалектичного розвитку особистості, процесом виникнення й вирішення суперечностей переходу

зовнішнього у внутрішнє та внутрішнього у зовнішнє, саморуху, активної роботи над собою [136, с. 353]. Аналогічні підходи до висвітлення сутності рефлексивних умінь знаходимо у працях В. Слободчикова та І. Ісаєва. Г. Коджаспірова тлумачить рефлексивні уміння як вислід суб'єктності студента, засобом усвідомлення мотивів, інструментом коригування своїх цілей, дій та засобом оцінки їх адекватності. У дисертаційному дослідженні Г. Давидової визначено, що змістом рефлексії можуть виступати не лише раціональний досвід у вигляді предметних знань або функціональних навичок, а й емоційно-чуттєві стани, особистісні переживання, що розкриваються у спілкуванні, взаєминах індивідів у процесі розв'язання діяльнісної проблемно-конфліктної ситуації, а також культурні норми й сенси існування.

На думку Т. Бондаренко, рефлексивна діяльність представляє собою окремий шлях отримання нового знання, необхідного майбутньому спеціалісту для програмування й проектування своєї професійної діяльності. Ця діяльність повинна спрямовуватись не лише на констатацію наявності або відсутності професійних якостей, скільки на стимулювання їх розвитку, збагачення, підсилення. Власне знання й уміння в ході навчального процесу повинні вироблятися доцільно, йти від внутрішнього прагнення особистоти до самовдосконалення.

Підставою для вихвачення рефлексивних умінь для деяких дослідників слугував аналіз проблем, з якими стикаються студенти в навчально-професійній діяльності: так, російська дослідниця Т. Айсувакова до таких проблем відносить нездатність долати труднощі в навчанні, неуміння регулювати свою навчальну діяльність у разі виникнення будь-яких непередбачуваних педагогічних ситуацій, неспроможність зберігати емоційну стійкість, нездатність усебічно аналізувати процес та результати власної діяльності. Унаслідок такого аналізу Т. Айсувакова визначає рефлексивні уміння як особливу групу педагогічних умінь, які характеризують рівень рефлексивності мислення, що, у свою чергу,

проявляється у здатності студента до регуляції наявних уявлень про себе як суб'єкт навчально-професійної діяльності, у її результатах та способах удосконалення, що визначають успішність діяльності по саморозвитку.

У дисертаційному дослідженні Т. Лопарьової рефлексивні уміння розглядаються як система усвідомлених дій та операцій, спрямованих на усвідомлення, розуміння й оцінку суб'єктом власного «Я», своєї діяльності та поведінки. Вони забезпечують успішність протікання процесів навчання, формують об'єктивну самооцінку суб'єктом особистісних властивостей, поведінки, діяльності. Дослідниця висвітлює специфічні *функції* рефлексивних умінь:

а) інтегративна: рефлексивні уміння є результат діяльності, основа формування суб'єктної позиції та інструмент, що забезпечує суб'єкту реалізацію особистості;

б) перетворювальна: рефлексивні уміння забезпечують успішність та вдосконалення будь-якої діяльності, у тому числі – навчальної.

Т. Ушева аналізує рефлексію майбутнього педагога через такі уміння: аналізувати та адекватно сприймати самого себе, визначати та аналізувати причини своєї поведінки, а також її результативні параметри й допущені помилки, розуміти свої якості в теперішньому у порівнянні з минулим і прогнозувати перспективи розвитку, розуміти причини дій іншого суб'єкта у процесі взаємодії, аналізувати прожиті ситуації та враховувати дії інших у своїх поведінкових стратегіях, визначати підстави для діяльності, оцінювати власну позицію, прогнозувати наступний хід дій, вертатися думкою в минуле й оцінювати правильність обраного плану, самовизначатися в робочій ситуації, утримувати колективну задачу, приймати відповідальність за справу, здійснювати покрокову організацію діяльності та зіставляти результати з метою діяльності.

На системно-діяльнісних характеристиках рефлексивних умінь наголошує О. Сазонова, яка стверджує: для майбутніх педагогів та психологів рефлексивні уміння є одним із ефективних інструментів професійної

діяльності, оскільки вони дозволяють розв'язати професійні проблеми різними способами, моделювати різноманітні результати вирішення різноманітних професійних проблем, інтуїтивно відчувати протиріччя, що виникають під час діяльності, обирати оптимальні способи та шляхи розв'язання професійних проблем, своєчасно знаходити помилки та ліквідувати їх найліпшим шляхом, аналізувати свої дії, здійснювати самоаналіз Я-концепції. На думку дослідниці, рефлексивні уміння:

- виконують роль регуляторів професійної діяльності, оскільки звільнюють свідомість майбутнього педагога при виконанні вже раніше відібраних операцій у стандартних ситуаціях (невідрефлексована практика не є корисною і з часом призводить не до розвитку, а до професійної стагнації);

- є присутніми у процесах управлінської взаємодії, коли майбутній педагог прагне адекватно розуміти та цілеспрямовано регулювати думки, почуття та вчинки інших людей, з якими він взаємодіє;

- з'являються у процесі проектування особистої та колективної діяльності під час педагогічної практики, коли розробляються цілі, стратегії їх досягнення, причому з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учнів та можливостей їх просування й розвитку;

- у повсякденній діяльності рефлексивні уміння виконують профілактичну функцію;

- сприяють подоланню егоцентричності мисленнєвої діяльності, допомагають виробити індивідуальний стиль педагогічної діяльності;

- виступають стимулом для самоосвіти, самореалізації, самовдосконалення;

- дозволяють не лише здійснювати аналіз сприйняття та пізнання характерологічних особливостей особистості, а й пізнати всі підструктури особистості – від спрямованості до біопсихічних властивостей;

- пов'язані з процесом творчості та присутні в інноваційній діяльності;

- виконують адаптивну функцію, оскільки сприяють успішній адаптації до нових умов і допомагають долати будь-які ускладнення (О. Сазонова).

Акцентується увага на тому, що людина – істота соціальна, процес соціалізації триває все життя, і поза залежністю від того, які терміни використовують науковці – колектив, група, об'єднання, товариство, – незаперечним є факт: процеси соціалізації особливо інтенсивні саме в молоді, і досвід взаємодії, порозуміння з однолітками на ґрунті спільних інтересів і захоплень, усвідомлення себе як індивідуальності, прояв лідерських якостей повинні розгортатися паралельно з розвитком рефлексивних умінь.

Акмеологічне підґрунтя в рефлексивних уміннях вбачають В. Вакуленко, Н. Бордовська, А. Реан. Зокрема, В. Вакуленко зазначає, що в рефлексивних уміннях проявляється ступінь і вершина професійної зрілості людини – акме, багатомірна характеристика стану дорослої людини як індивіда (живого організму, особистості (ядром якого є ставлення людини до різних сторін дійсності) і суб'єкта діяльності (як професіонала), спроможного досягти у професійному розвитку найбільш високого рівня. Н. Бордовська та А. Реан розглядають рефлексивні уміння студента в руслі систематики професійно-педагогічних новоутворень і феноменів на ґрунті педагогічної фактології та конструкторології. У таблиці 1. (див. с. 38) «Рефлексивні уміння студента у світлі засадничих методологічних підходів» узагальнено основні визначення рефлексивних умінь, які надають сучасні українські та російські дослідники на сторінках науково-педагогічних видань.

Таблиця 1.

**Рефлексивні уміння студента у світлі засадничих методологічних підходів**

<i>Під хід</i>	<i>Автор визначення</i>	<i>(и)</i>	<i>Сутність визначення РУС</i>

Особистісно орієнтований	В. Лозова, В. Слободчиков, І. Ісаєв, Г. Коджаспірова Г. Давидова	Вислід діалектичного розвитку особистості, виникнення й вирішення суперечностей переходу зовнішнього у внутрішнє та внутрішнього в зовнішнє, наслідок внутрішнього саморуху, активної роботи над собою; наслідок рефлексивного діалогу.
Компетентнісний	Т. Айсувакова, Т. Бондаренко, О. Гулеєва, Т. Ушева, Ю. Бабаян	Особлива група педагогічних умінь, які характеризують рівень рефлексивності мислення, що, у свою чергу, проявляється у здатності студента до регуляції наявних уявлень про себе як суб'єкт навчально-професійної діяльності, у її результатах та способах удосконалення, що визначають успішність діяльності по саморозвитку.
Системно-діяльнісний	Т. Лопарьова, О. Сазонова, М. Боришевський	Система свідомих дій та операцій, спрямованих на усвідомлення, розуміння та оцінку суб'єктом власного «Я», своєї діяльності та поведінки, забезпечують успішність протікання процесів навчання, формують об'єктивну самооцінку суб'єктом особистісних властивостей, поведінки, діяльності; виступають стимулом для самоосвіти, самореалізації, самовдосконалення.
Акмеологічний	В. Вакуленко, Н. Бордовська, А. Маркова, А. Реан	Ступінь і вершина професійної зрілості людини, багатомірна характеристика стану дорослої людини як індивіда (живого організму), особистості (ядром якого є ставлення людини до різних сторін дійсності) і суб'єкта діяльності, спроможного досягти у професійному розвитку найбільш високого рівня.

Зауважуємо, що такий розподіл за певними методологічними підходами, – особистісно орієтованим, компетентнісним, системно-діяльнісним, акмеологічним, – є доволі умовним, тому що більша частина визначень рефлексивних умінь створювалася на ґрунті синтезу декількох підходів.

Рефлексивні уміння студента (РУС) аналізуються на тлі та паралельно з розвитком та формуванням інших умінь – інтелектуальних, творчих, гностичних, дослідницьких, перцептивних тощо. Так, харківська дослідниця Н. Єсіна, вивчаючи творчі уміння майбутнього вчителя в інтелектуально-ігровій діяльності, виокремлює як окрему групу рефлексивні уміння, – уміння оцінювати власну інтелектуально-ігрову діяльність, зіставляти свої досягнення з досягненнями товаришів, самоаналіз, самооцінка, самоспостереження. О. Дем'янчук, досліджуючи гностичні уміння молодих педагогів, характеризує рефлексивні уміння, що стосуються навчальної діяльності (постановка мети, планування, визначення оптимального співвідношення мети й засобів та ін.), оцінювання своїх навчальних досягнень, поведінки, рис своєї особистості, свого фізичного й емоційного стану, уміння спільної діяльності по засвоєнню знань, а також уміння контролю й оцінки своєї навчальної діяльності, уміння передбачати наслідки своїх дій, усвідомлене визначення сфери своїх інтересів і можливостей, реалізація своїх прав і обов'язків як члена навчального колективу, оцінювання своєї діяльності з аксіологічного погляду, пошук і усунення причин виниклих труднощів.

Дотичними до поняття «рефлексивні уміння студента» є поняття «рефлексивні здібності», «рефлексивна позиція», «рефлексивна культура», «рефлексивна компетентність».

Поняття рефлексивних здібностей популяризується переважно у працях західноєвропейських та американських психологів, соціальних педагогів (Н. Трипплет, Ф. Олпорт). Вітчизняні науковці також часто послуговуються цим визначенням для констатації взаємозв'язку між природнім та соціально надбаним у структурі особистості, зазначається, що рефлексивні здібності

допомагають людині досягти значних результатів у будь-яких видах діяльності без надмірних зусиль.

О. Раздорська пише про те, що професійна рефлексія та рефлексивна культура в сучасних умовах є важливими механізмами саморозвитку й професійного зростання студентів. Дослідниця характеризує рефлексивну культуру як інтегральну якість, що представлена єдністю теоретичної та практичної готовності особистості до створення внутрішніх цінностей, що визначаються через осягнення сенсу життя й професії, самоаналіз, самооцінку та саморозуміння.

У широкий науковий обіг вводить словосполучення «рефлексивна позиція студента» О. Багдай, характеризує її як стійку усвідомлену систему ставлень особистості до власної діяльності й до себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, що забезпечує формування та збагачення досвіду особистості. Сформована рефлексивна позиція проявляється як готовність до усвідомленого вибору найбільш ефективного способу дії в різних ситуаціях майбутньої професійної діяльності.

Рефлексивну компетентність вивчають Ю. Бабаян, О. Гулеєва, А. Максимов, К. Нор. На думку науковців, рефлексивна компетентність утілюється у вдумливе й відповідальне ставлення до своєї діяльності, яке засноване на постійному осмисленні цієї діяльності та її результатів в інтересах інших людей. О. Гулеєва визначає рефлексивну компетентність студентів педагогічного коледжу як професійну якість особистості, яка дозволяє найбільш ефективно й адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізовувати рефлексивні здібності та суб'єктність студентів через створення ними образу «Я-педагог», що забезпечує процес розвитку й саморозвитку, сприяє творчому підходу до професійної діяльності, досягненню її максимальної ефективності та результативності [8].

Більшість дослідників одностайні в думці, що рефлексивні уміння студента є стрижнем рефлексивної компетентності майбутнього професіонала, спеціаліста-фахівця. Позиціонування таких понять, як

«рефлексивні здібності», «рефлексивні уміння», «рефлексивна позиція особистості», «рефлексивна компетентність особистості» відбиває рис. 2, що подається нижче.



Рис. 2. Позиціонування рефлексивних здібностей, рефлексивних умінь, рефлексивної позиції та компетентності.

У якості концептуальних основ формування рефлексивної компетентності А. Максимов пропонує такі положення:

- процес підготовки майбутніх педагогів повинен здійснюватися на основі компетентнісно–діяльнісного підходу;
- основою процесу підготовки майбутніх педагогів повинна стати спеціально організована педагогічна рефлексія;
- рефлексивна компетентність є системоутворювальною компетентністю сучасного педагога;
- процес формування рефлексивної компетентності повинен бути адекватний природі рефлексивної дії .

Рефлексивні уміння та здібності безпосередньо впливають на творчі

прояви особистості. Творчість як загальноантропологічна властивість не формується, не виховується, не «прищеплюється» з використанням певного набору методів і прийомів, її як одну із сутнісних характеристик людини можливо лише «розбудити», активізувавши й актуалізувавши внутрішній, внутрішньо-рефлексивний потенціал особистості у творенні нового знаннєвого ресурсу. На думку Л. Горбунової, в умовах третинного навчання, яке дає знання про те, як перетворити фрагментарні елементи досвіду у донині невідомі зразки, звільнитися від усталених шаблонів і звикання, знання «набувають не лише додаткового творчого потенціалу й імпульсу конструювання, але вже в модальності можливого, а відтак є запитуваними в умовах мінливого світу» [7, с. 49]. За таких умов інформація, рефлексія трактуються не як джерело домінування, а як засіб особистісного зростання й плекання власної самобутності людини, розвитку її креативних вітальних можливостей у широкому сенсі слова. Процес навчання постає як процес самопізнання, самотворення, самовибудовування учасника навчальної взаємодії. Він дедалі більше концентрується на розвиткові здатності до навчання, а саме: як навчати навчатися, а також у разі потреби навчитися перевчатися, тобто змінювати конфігурацію набутих знань залежно від соціокультурних змін епохи. «Навчальний процес дедалі менше мотивується дисциплінарним чи моральним впливом суспільних інституцій, нині ніхто нікого не змушує навчатися, – зауважує С. Ганаба. – Успішне навчання у сучасному світі можливе за умови внутрішньої мотивації, усвідомлення учасником освітньої взаємодії того, що світ нині потребує не маси посередніх фахівців із вузькою спеціалізацією, а ... висококваліфікованих спеціалістів, здатних творчо мислити, шукати нові варіанти розв'язання сучасних проблем, виявляти й реалізовувати готовність навчатися протягом життя тощо. Освіта як процес засвоєння нових знань має поступитися місцем освіти як умінню самостійно навчатися» [5, с. 93-94].

Тож на основі зіставлення наукових концепцій, узагальнення поглядів провідних науковців можемо надати власне визначення рефлексивним

умінням.

Рефлексивні уміння особистості – це складноструктуроване особистісне утворення, синтез усвідомлених дій, операцій, самоствавлення (як ставлення до себе), 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.

Це загальне визначення рефлексивних умінь уточнюємо стосовно центрального суб'єкта наших дослідницьких науково-практичних дій, – студента класичного університету.

Відтак рефлексивні уміння студента класичного університету - це складноструктуроване професійно-особистісне утворення, синтез усвідомлених навчальних та позанавчальних дій, операцій, самоствавлення, що втілюється у здатність студента класичного університету об'єктивно аналізувати свій внутрішній світ, індивідуальні властивості, свою навчальну та позанавчальну діяльність, професійну- поведінку в ситуаціях взаємодії з викладачами, іншими студентами, учнями під час педагогічної практики, спонукає до професійного самовизначення й фахової активності.

Експлікація поняття «рефлексивні уміння студента» – це своєрідна оболонка досліджуваної проблеми, її сутність розкривається в уточненні змісту поняття та моделюванні структури. Саме цим питанням присвячено останній підрозділ першого розділу дисертаційної роботи.

Рефлексивні уміння особливо необхідні людині в тих випадках, коли вона зіштовхується з ускладненнями й їх треба подолати. Професія вчителя – одна з найбільш внутрішньо суперечливих. Її діалектика будується на протиставленні консерватизму й новаторства, тенденції збереження традицій і постійному оновленні. Якщо раніше основна функція педагога замикалася у трансляції суспільного досвіду у вигляді знань та способів пізнання, то в сучасній школі від учителя очікують розв'язання завдань проектування й управління процесом індивідуального інтелектуального, духовного розвитку

кожного учня. І майбутній педагог, теперішній студент повинен уміти розробляти індивідуальні стратегії навчання, володіти прийомами навчально-педагогічної діагностики, проводити індивідуальне консультування. В усіх цих видах діяльності рефлексивні уміння є активованими повною мірою.

З метою опису структури рефлексивних умінь студента класичного університету ми послуговуємося сучасними механізмами моделювання, які на теперішній час достатньо висвітлені в сучасній психолого-педагогічній літературі (З. Курлянд, В. Міхеєв, І. Хейстер, Р. Хмельюк, В. Штофф та інші). Аналіз досліджень системної динаміки моделювання (Х. Шпінер, Дж. Шрайбер та ін.) надає підстави зробити висновок про перспективність використання цього методу у педагогічних дослідженнях, зокрема, пов'язаних з професійною підготовкою майбутніх фахівців в освітньому просторі класичного університету.

Моделювання структури рефлексивних умінь студента класичного університету здійснюється з урахуванням того, що педагогічна сфера в теперішній час є тією галуззю, у якій уявлення про результат навчальної діяльності постійно трансформуються. В. Коротаєва пише про те, що «... соціально-економічні показники професії педагога не сприяють підвищенню рейтингу та конкурентоздатності спеціалістів на ринку праці. У зв'язку з цим педагогічні вищі навчальні заклади, намагаючись зберегти себе як самостійні освітні установи, виходять за межі власне педагогічної галузі й ... надають можливість молодій людині отримати більш широку освіту» [123, с. 61]. Тому модель структури рефлексивних умінь студентів класичного університету потенційно відбиває як особливості майбутньої педагогічної діяльності, так й особливості тієї діяльності, яку в соціально-педагогічних колах визначають як соціономну – себто таку, що розрахована на широке коло спілкування та взаємодії з іншими людьми.

Модель структури рефлексивних умінь студента класичного університету ми уявляємо як взаємопроникнення й взаємодоповнення чотирьох площин: когнітивної, мотиваційної, перцептивної та діяльнісної. Кожна з цих площин

є своєрідним аттрактом (від англ. „*to attract*” – привертати, притягувати), який зосереджує рядоположні, дотичні складники. Водночас, саме модель структури рефлексивних умінь характеризується відкритістю, що зумовлює її здатність постійно обмінюватися з середовищем (освітнє середовище класичного університету) інформацією, відкриває можливості для діагностики та прогнозування.

Надамо змістовий опис кожної площини рефлексивних умінь студента класичного університету.

Когнітивна площина. Когнітивна функція (психіки) лише на рівні свідомості виступає як пізнання у повному розумінні цього слова, себто як активне цілеспрямоване набуття знань. Перша площина рефлексивних умінь студента, яку досліджуємо – когнітивна. Набуті знання про сутність рефлексії, інтелектуальні здібності та властивості, здатність бачити та розпізнавати проблему, інтерпретаційність мислення наповнюють когнітивну площину рефлексивних умінь студента.

Повнота й глибинність знань студента про сутність рефлексії, її роль в індивідуально-особистісному розвитку людини становлять фундамент рефлексивних умінь. Знання такого виду забезпечують стійкість і тривалість рефлексивних дій, послідовність їх реалізації, спонукають до проявлення інтелектуальних здібностей у рефлексивній діяльності, націлюють на розпізнавання проблем у власному житті, діяльності, взаєминах з оточуючими. Знання про рефлексію вкрай необхідні як для науково обґрунтованих дій, ефективного управління її формуванням, так і для визначення факторів та умов становлення гармонійної особистості студента класичного університету.

Сучасна людина «вихолощує», обмежує оточуючий світ під себе, звужуючи його до тих розмірів, усередині яких вона відчуває себе захищеною, вважав Дж. Бюдженталь [126]. Складники когнітивної площини рефлексивних умінь перешкоджають формуванню «особистого буття без екзистенційного існування» (К. Ясперс, М. Гайдеггер), покликані

вдосконалювати здатність студента знаходити ті унікальні сенси, які не затронуті розпадом універсальних цінностей буття; надають студенту можливість знаходити сенс існування та сенс діяльності, формують інтерпретаційну свідомість майбутнього спеціаліста.

Мотиваційна площина рефлексивних умінь студента. Здатність аналізувати домінуючі цілі й мотиви є однією зі стрижневих здатностей рефлексивних умінь. Наводимо думку відомого персонолога Г. Олпорта: на противагу теоретикам, які наполягали на існуванні схеми мотивів, спільної для більшості людей, Г. Олпорт вважав, що мотиви унікальним чином функціонують у житті кожної людини, повинні бути визначені конкретно (шляхом дії рефлексивних механізмів). За Г. Олпортом, особистість вільна від минулого – зв'язки з минулим мають радше «історичний», а не функціональний характер. Поведінка й дії дорослої людини зумовлені функціонально автономними мотивами [9]. Усвідомлення домінуючих цілей та мотивів безпосередньо пов'язане з таким явищами, як самоідентичність, формування самоповаги в навчальній діяльності, рішучість як готовність виконувати прийняті рішення, впевненість у собі.

Здатність аналізувати домінуючі цілі й усвідомлювати мотиви своїх дій і вчинків як у навчальній, так й у позанавчальній діяльності пов'язується з навчально-пізнавальними потребами. На думку А. Вербицького, засвоєння студентами змісту соціального досвіду здійснюється не шляхом простої передачі знань про нього, а у процесі особистої активності індивіда, спрямованої на предмети й явища оточуючого світу, що створені розвитком людської культури. З цих позицій мета студента – не лише в засвоєнні знань, умінь, навичок, а в оволодінні цілісною професійною діяльністю спеціаліста [4]. Ця діяльність включає потреби, мотиви, мету, дії, операції, засоби, необхідні для досягнення мети. Потреба студента в учінні суголосна потребі спеціаліста у праці за обраним фахом; мотиви учіння, такі, як пізнання нового, отримання професійних знань у професійній діяльності є платформою для формування мотивів реалізації інтелектуального й

духовного потенціалу, професійного саморозвитку особистості. Тож у період навчання у вищому закладі освіти студент розуміє й усвідомлює зв'язок теорії і практики з пізнавальною діяльністю, яку він здійснює та зв'язок пізнавальної діяльності з ситуаціями професійної діяльності.

Перцептивна площина рефлексивних умінь складається з двох взаємопов'язаних складників, які умовно можна назвати особистісними (сприйняття себе, уявлення про себе як суб'єкт навчально-пізнавальної діяльності) та комунікативними (сприйняття та ставлення іншого чи інших у взаємодії). Особистісні пов'язані з самопізнанням (пізнанням своїх можливостей, здібностей, нахилів), ставленням до себе, саморозвитком і включає ретроспективний, актуальний і перспективний ракурси, які поєднуються за так званим «тимчасовим» принципом. Комунікативний складник перцептивної площини передбачає осмислення студентом того, як його сприймають, оцінюють, ставляться до нього інші, – одногрупники, товариші, викладачі, батьки, знайомі.

І. Чеснокова вказує, що об'єктом рефлексивної діяльності індивіда є власна свідомість. Визначаючи два її рівні, дослідниця пише про те, що для першого рівня характерні різні форми зіставлення людиною самої себе з іншими людьми (зіставлення знань про себе в системі «Я – інша людина»), що забезпечуються такими внутрішніми прийомами, як само сприйняття й самопостереження (курсив наш). На другому рівні відбувається зіставлення знань про себе у межах системи «Я-Я» (шляхом самоаналізу й самоосмислення), тобто людина оперує готовими знаннями про себе та здатна порівнювати себе із собою [20].

Психологи (Д. Мамаєв, С. Розін) описують фактори соціалізації студентів в умовах вищих навчальних закладів. До таких факторів належать фактори макrorівня (соціально-економічні й соціально-політичні процеси, що протікають у суспільстві в цілому; від них безпосередньо залежить можливість засвоєння молодим поколінням ідеалів і норм, що декларуються суспільством), фактори мезорівня (система вищої освіти, реформування якої

повинне скоригувати мотивацію навчальної діяльності у вищій школі та зміст освіти), фактори макрорівня (вплив процесу організації навчальної діяльності у вищому навчальному закладі, студентської групи, викладацького складу; від цієї групи причин безпосередньо залежить характер і зміст виховного процесу у ВНЗ). Виокремлені три групи факторів повинні доповнювати один одного й резонувати, та в умовах системної кризи суспільства, безперечно, домінувальна роль у процесах соціалізації належить факторам макро- й мезорівнів. І говорячи про вплив названих соціальних факторів, необхідно відзначити, що вони проявляють себе через особливий рефлексивний механізм соціалізації молоді людини. Цей механізм виступає «як внутрішній діалог, своєрідна автокомунікація, у рамках якої вони сприймають, аналізують, оцінюють або відкидають «пропоновані» їм соціальними факторами норми, стандарти, цінності, правила» [14, с. 153], пише Д. Мамаєв. Сам цей діалог наодинці з собою можна, ймовірно, представити у двох планах: як уявна розмова з іншими людьми (які ніби являють собою соціально-рефлексивні фактори соціалізації: сім'ю, дружнє мікросередовище, суспільні інститути й організації, ЗМІ, навчальні колективи тощо) і з різними власними «Я».

Міжособистісне сприйняття та пізнання починає розглядатися не лише як окремо взятий, відносно ізольований феномен, а переважно у процесі цілісного процесу спілкування та взаємодії індивідів, як його пізнавальна компонента у працях Г. Андреєвої, О. Бодальова, Г. Ковальова, А. Петровського. Процес міжособистісного сприйняття та пізнання став розумітися як один із необхідних компонентів комунікації, як гностичний компонент, що містить усі пізнавальні процеси людини. «У теоретичному аспекті розширення проблематики соціальної перцепції за рахунок взаємозв'язку пізнавального компонента з іншими компонентами спілкування призводить, у підсумку, до збагачення й подальшого розвитку ...теорії соціальної перцепції» [10, с. 14], – зазначає Г. Ковальов. З позиції теорії діяльності (Л. Виготський, О. Леонтьєв) висвітлює проблеми

сприйняття та пізнання індивідами один одного А. Петровський, визначає вплив груп різного рівня розвитку на характер взаємоперцепції її членів; Г. Андреева робить акцент на з'ясуванні ролі діяльності в розгортанні соціально-перцептивних (перш за все, атрибутивних) процесів. Незважаючи на концептуальну різницю, наукова позиція та діяльність цих наукових шкіл сприяли розв'язанню єдиної задачі – все більшому проникненню у феноменологію, закономірності та механізми пізнання та сприйняття людьми один одного.

Психологам добре відомий той факт, що самосприйняття людини легко передається оточуючим. Тому енергійну та упевнену в собі людину оточуючі і сприймають як таку, відповідним є й ставлення до людини, що має звичку «занепадати духом». У підсумку виникає своєрідний «ефект бумерангу»: самосприйняття індивіда визначає його взаємини зі спільнотою, місце в ній, успішність професійної кар'єри, у підсумку реальні досягнення часто опиняються близькими або ідентичними початковому самосприйняттю. У результаті професійного становлення, яке Г. Олпорт визначає як набуття людиною самого себе як особистості, або «розширення особистості», що розгортається у процесі навчальної, практичної діяльності, відбувається коригування «образу себе» [9, с. 100]. Образ себе як професіонала надзвичайно важливий для майбутнього педагога в контексті освоєння нових видів діяльності й формується людиною самостійно на рівні рефлексивної свідомості.

Рефлексивні уявлення як складники рефлексивної свідомості містять як логічний, так й образний компоненти. Оперування уявленнями в свідомості індивіда здійснюється лише на основі продуктивної взаємодії вербальної логіки, що вважається добре дослідженою, з логікою образною, яка є суто індивідуальною. Мисленневий процес у формі рефлексивних образів відзначається швидкістю перебігу.

До структури рефлексивних умінь студента саме класичного університету входять також елементи, які безпосередньо віддзеркалюють напрям і

сутність майбутньої професійної діяльності. К. Роджерс сформулював питання, які б він запропонував собі, якщо б був учителем. Саме ці питання відбивають сутність складників перцептивної площини: чи вміє студент входити у внутрішній світ іншої людини (у тому числі людини, яка навчається й дорослішає); чи є індивід у достатній мірі творчою людиною, яка може в майбутній професійній діяльності «зштовхнути» дітей з іншими людьми та їхнім внутрішнім світом; чи здатне допомогти собі та іншим бути цілісною людиною, почуття якої народжують ідеї, а ідеї – почуття.

Діяльнісна площина рефлексивних умінь. Відомо, що основними рефлексивними операціями виступають аналіз, диференціація, зіставлення, інтерпретація, інтеграція та реконструкція різних підструктур «Я». Результатами рефлексії є новий образ «Я» (або його компоненти), на основі якого відбуваються саморегуляція, корекція дій [12]. Глибинне проникнення в сутність речей та явищ вимагає розкриття їх внутрішніх зв'язків, закономірностей та істотних властивостей, зазначає психолог Р. Немов [16, с. 236]. Воно здійснюється за допомогою аналізу та синтезу. Аналізувати – «робити аналіз; досліджувати, розкладаючи на складові частини» [16, с. 17]. «Аналіз – розчленування предмета чи явища, мисленнєве чи практичне, на складові елементи з наступним порівнянням. Синтез – побудова цілого з аналітично заданих частин» [16, с. 236], – визначає психолог Р. Немов. Аналіз і синтез зазвичай здійснюються разом і сприяють більш глибокому пізнанню дійсності. «Аналіз і синтез, – писав С. Рубінштейн – «спільні знаменники» всього пізнавального процесу. Вони стосуються не лише абстрактного мислення, а й чуттєвого пізнання та сприйняття. У плані чуттєвого сприйняття аналіз виражається у виокремленні якої-небудь чуттєвої частини об'єкта, до того не виокремленого належним чином. Пізнавальне значення аналізу пов'язане з тим, що він виокремлює й «підкреслює», виділяє істотне».

Похідним терміном від аналізу є термін «аналітичний»: «1. Що містить аналіз, детальний розбір чого-небудь. 2. Який володіє здатністю аналізувати.

3. Який служить для аналізу» [42, с. 17]. Аналітичні здібності – різновид умінь інтелектуальних (Л. Фрідман). Їхній специфічний зв'язок з розумовим розвитком ґрунтується на тому, що вони мають узагальнений характер, застосовуються по відношенню до різного змісту й у різних галузях діяльності, а також у тому, що вони пов'язані з певною перебудовою особистості, оскільки оволодіння суспільними прийомами передбачає й зміну мотивації. Якщо сформованість інтелектуальних здібностей проявляється достатньо широко й стійко, то це означає зростання критичності, самостійності, продуктивності, гнучкості та ін.

Діяльнісна площина рефлексивних умінь знаходить своє втілення в низці супідрядних умінь, властивостей і здатностей:

- умінні бачити проблему й формулювати відповідні цілі й завдання діяльності;
- уміння враховувати особливості взаємодіючих суб'єктів й умов, у яких виникає та чи інша навчальна, навчально-професійна, педагогічна ситуація;
- здатність робити предметом аналізу всі дії, які починаються й проектуються, особистісні якості, що проявляються;
- здатність узагальнювати результати своєї роботи й результати роботи товаришів, одногрупників;
- здатність адаптувати навчальну діяльність, її форми й методи у відповідності до мети;
- здатність визначати, прогнозувати перспективи, напрями свого особистісного, професійно-особистісного вдосконалення;
- уміння бути вдумливим і допитливим.

Наочно у повному обсязі чотирьох площин структура рефлексивних умінь студента класичного університету представлена на рис. 3, с. 39 «Модель структури рефлексивних умінь студента класичного університету».

Діяльнісна площина рефлексивних умінь студента класичного університету зводиться до діяльності такого роду, коли у свідомості індивіда (студента) відбивається не тільки своя дія, але й інша людина, на яку ця дія

спрямована, характеризується осмисленням власного досвіду, виробленням критеріїв успішності власної діяльності, аналізом змін, які відбуваються з її суб'єктами, розвиненістю інтерпретаційних навичок.

Діяльнісні елементи рефлексивних умінь студентів класичних університету відповідальні за абстрактне й рефлексивне мислення, а також за уміння пристосовувати свої потреби до потреб оточуючого світу [9, с. 101], для студентів класичного університету трансформуються у здатність до проактивної поведінки: за Г. Олпортом, характеристика зрілої особистості, свідомий вплив індивіда на оточуюче середовище, що змушує її до відповідної реакції, зріла особистість не просто пристосовується до оточуючого середовища, адаптується в ньому, а й змушує середовище пристосовуватися до своїх вимог, таким чином, змінюючи її під час своєї діяльності.

Зміст рис. 3 інформативний щодо виокремлених площин РУС (перший стовпчик: когнітивна, мотиваційна, перцептивна, діяльнісна), конкретизуються реальні та потенційні (з урахуванням можливого розвитку) елементи кожної площини (другий стовпчик) та особистісні складники (третій стовпчик), що продукуються цими елементами. Представлені взаємозв'язки та взаємовпливи між площинами рефлексивних умінь студентів та елементами (складниками) площин.



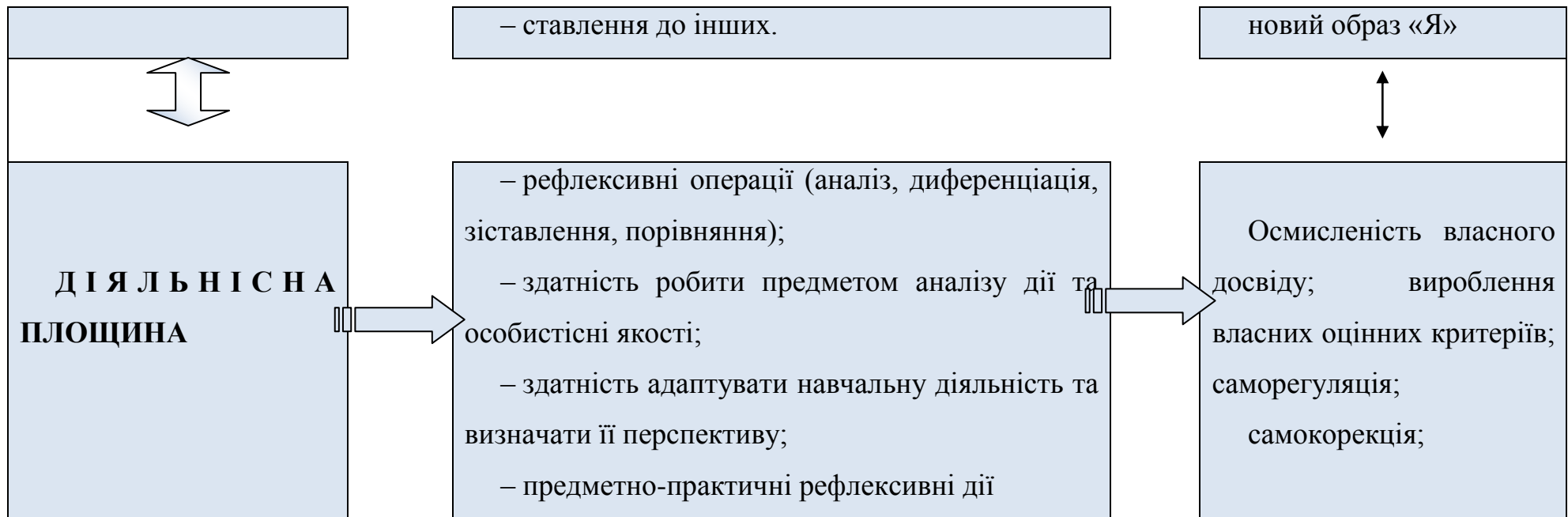


Рис.1.3. Модель структури рефлексивних умінь студента класичного університету.

Визначення сутнісних характеристик і механізмів управління самоосвітньої компетентності дозволяє розробити конкретні освітні технології, які ініціюють самоосвітню компетентність студентів, «запускають» механізми самоврядування.

Проте, наші дослідження вказують на те що, ці механізми можуть сприяти становленню самоосвітньої компетентності студента в процесі дотримання наступних умов:

- концептуальна розробленість (тобто визначення методологічних, філософських, аксіологічних, психолого-педагогічних основ і дидактичних засобів організації самоосвітньої компетентності студента інтегрованої форми навчання); спрямування не на інформаційно-знаннєву складову, а на «переведення студента в режим самоосвіти, саморозвитку». Тому ми вважаємо за необхідне включення в процес навчання роботи зі значеннями і сенсом, акцентування уваги на ціннісній стороні педагогічного знання;

- діяльнісна організація навчального процесу (тобто долучення до змісту навчання не тільки основних блоків психолого-педагогічних знань, а й освоєння загальних норм діяльності, оскільки самоосвітня компетентність, як і будь-який вид компетентності, нормативна). Якщо основу освіти будуть складати не тільки вузькопрофесійні знання, вміння, навички, а й методи пізнавальної, професійної, комунікативної та аксіологічної діяльності, процедури рефлексивного характеру, то в рамках будь-якого навчального курсу студент зможе опанувати певні засоби для розвитку самоосвітньої компетентності. Вільне володіння загальними нормами діяльності забезпечує абстрактну готовність до різноманіття конкретних форм самоосвітньої компетентності, є фундаментальною підставою будь-якої самозміни.

- рефлексивна організація навчального процесу (тобто включення в навчальний процес різного рівня рефлексивно-розумових тренінгів, засвоєння технік рефлексивних умінь щодо самоорганізації). Особливість здійснення самоосвіти полягає в тому, що її завдання і проблеми мають безпосереднє відношення до власної рефлексивної самоорганізації.

Включення в навчальний процес роботи з цінностями і сенсом, із розумінням, мисленням, рефлексією, а також із нормами діяльності дозволяє побудувати реальні освітні процеси, що сприяють становленню і розвитку самоосвітньої компетентності студента класично го університету.

## ДЖЕРЕЛА

1. Бабаян Ю.О. Формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів / Ю.О. Бабаян, К.Ф. Нор // Формування професійної компетентності майбутнього вчителя / за ред. С.І.Якименко. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. – С.231 –266.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К. : Ірпінь ; ВТФ Перун, 2003. – 1440 с.
3. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навч. посіб. / Омелян Вишневський. – К.: Знання, 2008. – 566 с.
4. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / Андрей Александрович Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
5. Ганаба С. Зміст навчання у контексті соціокультурних змін «плинної модерності» / С.Ганаба // Вища освіта України. – 2012. – № 3. – С.89 – 95.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 2007. – 376 с.
7. Горбунова Л. Можлива відповідь на виклик after-постмодерну / Л.Горбунова // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С.46 – 51.
8. Гулеева О. В. Становление рефлексивной компетентности студентов педагогического колледжа средствами интерактивных технологий / О. В. Гулеева. – М. : Просвещение, 1990. – 210 с.
9. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий / Евгений Павлович Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 701 с.
10. Ковалёв Г. А. Психология познания людьми друг друга / Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1983. – № 1. – С.10 – 16.

11. Краткая философская энциклопедия / [под. ред. М. Кагана]. – М. : Издательская группа «Прогресс», 1994. – 575 с.
12. Кулюткин Ю.Н. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
13. Лекції з педагогіки вищої школи: навч. посіб. / [за ред. В. І. Лозової]. – Х. : ОВС, 2006. – 496 с.
14. Мамаєв Д.Ю. Соціалізація студентів в умовах вищих навчальних закладів / Дмитро Юрович Мамаєв // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць / за ред. С. Д. Максименка. – Житомир : Видавництво ЖДУ ім. І.Франка, 2009. – Т.7. – Вип. 21. – 152 – 154.
15. Митюшкин А. А. Рефлексия / А. А. Митюшкин // Философский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1989. – С. 579 – 580.
16. Немов Р. С. Психология. Общие основы психологии : в 3 кн. / Роберт Семенович Немов. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – Кн.1. – 576 с.
17. Новейший психолого-педагогический словарь / [сост. Е. С. Рапацевич]. – Минск : Современная школа, 2010. – 928 с.
18. Онищук В. А. Дидактика современной школы / Василий Анисимович Онищук. – К. : Радянська школа, 1987. – 351 с.
19. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : Современное слово, 2005. – 720 с.
20. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособ. / [М. В. Буланова-Топоркова, А. В. Духавнева, Л. Д. Столяренко и др.]. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 544 с.
21. Практическая психология для преподавателей / [под ред. М. К. Тутушкиной]. – М : Филинь, 1997. – 328 с.
22. Савчин М. В. Педагогічна психологія / Мирослав Васильович Савчин. – К. : Академвидав, 2007. – 424 с.

23. Семиченко В. А. Психологія особистості / Валентина Анатоліївна Семиченко. – К. : Видавець Ешке, 2001. – 427 с.
24. Слостенин В. А. Гуманитарная культура специалиста / В. А. Слостенин // Магистр. – 1991. – №4. – С. 3-22.
25. Щедровицкий Г.П. Мышление – Понимание – Рефлексия / Георгий Петрович Щедровицкий. – М.: Наследие ММК, 2005. – 800 с.
26. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология / Георгий Петрович Щедровицкий. – М.: Школа культурной политики, 1997. – 656 с.