

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Кваліфікаційна робота

магістра

на тему **Формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх
викладачів вищої школи**

Виконав: студент 2 курсу, групи 8.0119-3
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
освітньої програми Педагогіка вищої школи
Р. А. Бессараб

Керівник професор кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності,
д.сихол.н., професор Шевченко Н.Ф.

Рецензент доцент кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності,
к.пед.н., доцент Козич І. В.

Запоріжжя

2020

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	11
1.1. Компетентнісний підхід щодо підготовки майбутніх викладачів вищої школи.....	11
1.2. Соціально-педагогічна компетентність в системі професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи	25
РОЗДІЛ 2. ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	33
2.1. Технологія формування соціально-педагогічної компетентності майбутнього викладача вищої школи	33
2.2. Інтерактивні технології як умова формування соціально-педагогічної компетентності студентів.....	39
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	63
3.1. Критерії соціально-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи.....	63
3.2. Сутність дослідно-експериментальної роботи з теми дослідження.....	68
ВИСНОВКИ.....	80
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	82

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Необхідність підвищення рівня якості вищої освіти є важливим завданням, що обумовлено потребами педагогічної освіти. Концептуальні положення щодо змісту, форм й організації педагогічної освіти ґрунтуються на засадах Конституції України, Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті», а також на вимогах документів ЮНЕСКО, Міжнародної організації співробітництва й розвитку освіти, Міжнародної організації педагогів, Доповідь міжнародної Комісії з освіти ЮНЕСКО для XXI століття, Стандарти компетентностей для педагогів, які наголошують на необхідності фундаменталізації професійної підготовки педагога, її неперервності, гуманістичної спрямованості, демократизації, всебічності та варіативності.

Вирішення цієї проблеми можливе за умови ефективної підготовки майбутнього викладача вищої школи, який володіє ґрунтовними знаннями, має розвинені педагогічні здібності, досконалі професійні уміння, професійну самосвідомість, педагогічне мислення, володіє навичками самонавчання, самовдосконалення, здатністю адекватно оцінювати навколишню дійсність на основі повноти знань про неї, які дають змогу зрозуміти основну закономірність соціальної ситуації, уміння знаходити інформацію в невизначеній ситуації й упевнено будувати свою поведінку для досягнення балансу між своїми потребами, очікуванням, сенсом життя і вимогами соціальної дійсності, уміння задовольняти бажання, спираючись на норми культури. Тому формування соціально-педагогічної компетентності майбутнього викладача вищої школи в сучасних умовах набуває особливої значущості.

Актуальність і необхідність вивчення компетентнісного підходу в системі вищої освіти обумовлена постійно зростаючими вимогами ринку праці,

стрімкими технологічними змінами, глобалізацією, у тому числі зростанням академічної і трудової мобільності. Необхідність підвищення професійного рівня педагогів (їх професійної і соціальної компетентностей), формування педагогічного корпусу, відповідного запитам сучасної економіки і соціокультурного розвитку суспільства, слід розглядати як необхідну умову і пріоритетний напрямок модернізації системи вищої педагогічної освіти.

Проблема формування компетентності на усіх освітніх рівнях представлена в роботах вчених – педагогів і психологів (В. Байденко, А. Бодалев, А. Деркач, И. Зимова, Н. Кузьміна, В. Сластенин, А. Хуторський, И. Чечель та ін.).

Вітчизняні і зарубіжні учені звертають увагу на важливість відповідності домінуючого типу особі соціальним змінам, що відбуваються. Сучасна людина повинна відрізнятися незалежністю від традиційних авторитетів, гнучкістю мислення; чуйністю на громадські проблеми; високим рівнем освітніх, культурних і професійних домагань.

Таким чином, виникає протиріччя між традиційним розумінням якості професійної освіти і реальними критеріями гнучкої компетентної професійної діяльності молодого фахівця. Очевидно, потрібний моніторинг входження молодого фахівця в професійну діяльність. В зв'язку з цим виникає проблема компетенції і компетентності, які можна розглядати як певну можливість встановлення зв'язку між знанням і операціональним дією в ситуації вирішення проблеми.

У методологічному плані компетентнісний підхід вибудовується на основі системного, синергетичного, особистісно-діяльнісного, аксіологічного підходах, які досить продуктивно розробляються у вітчизняній педагогіці вищої школи.

Реалізація компетентнісного підходу в професійній освіті повинна сприяти досягненню його основної мети – підготовці кваліфікованого фахівця відповідного рівня і профілю, конкурентоздатного на ринку праці, що вільно володіє своєю професією і орієнтованого в суміжних областях

діяльності, здатного до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного зростання, соціальної і професійної мобільності.

Аналізуючи взаємодію людини і суспільства у сучасному світі, Дж. Равен відмічає, що компетентність в сучасному суспільстві торкається здатності розуміти соціальні процеси і робити на них вплив.

За останні десятиріччя в Україні було проведено багато досліджень, у яких розкриваються загально-теоретичні проблеми підготовки майбутніх викладачів вищої школи. В останні роки активно розробляється концепція університетської педагогічної освіти (А. Алексюк, О. Глузман, Л. Коваль, Л. Нечепоренко, В. Сагарда), досліджується методологія та історія педагогічної освіти в Україні та за кордоном (К. Корсак, Т. Кошманова, Н. Лавриченко, М. Лещенко, В. Луговий, В. Майборода), здійснюється пошук шляхів підвищення результативності підготовки студентів магістратури (В. Бондар, О. Мороз, З. Слєпкань). Захищені кандидатські (О. Бойко, Л. Воротняк, Р. Гейзерська, В. Павлова, І. Чистовська, С. Чорна) та докторські (В. Берека, О. Гура, С. Витвицька) дисертації з цієї проблематики.

У дослідженнях обґрунтовано, що складний і багатofакторний характер діяльності викладачів вищої школи, умови функціонування самої вищої школи, що змінилися, вимоги, що міняються, до підготовки викладачів вищої школи з боку держави, сприяли необхідності внесення доповнення в існуючі терміни, розробку і обґрунтування понятійне – категоріального апарату, а також розширення змісту понять «компетентнісний підхід»; «професійна компетентність викладача вищої школи».

Але проблема формування соціально-педагогічної компетентності викладачів вищої школи недостатньо розроблена. Враховуючи недостатню теоретичну і методичну розробленість проблеми, темою магістерської роботи обрано: «Формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи».

Мета дослідження – полягає у розробці, науковому обґрунтуванні та

експериментальній перевірці педагогічних засад формування соціально-педагогічної компетентності майбутнього викладача вищої школи.

Об'єкт дослідження – процес формування соціально-педагогічної компетентності майбутнього викладача вищої школи.

Предмет дослідження – педагогічні технології формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи.

В основу дослідження покладено **припущення**, що формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи буде ефективним, якщо використовується технологія, що відтворює знання, уміння та навички, необхідні для ефективної взаємодії із соціумом.

Відповідно до поставленої мети наукового дослідження та гіпотези, в роботі були поставлені наступні **завдання**:

1. Дослідити компетентнісний підхід щодо підготовки майбутніх викладачів вищої школи.

2. Розглянути соціально-педагогічну компетентність в системі професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи.

3. Розглянути педагогічні технології формування соціально-педагогічної компетентності.

4. Розробити програму формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи.

5. Проаналізувати результати дослідження.

Методи наукового дослідження:

- теоретичні (аналіз та вивчення літературних джерел, офіційних документів, їх порівняння та узагальнення);

- емпіричні (спостереження, анкетування, бесіда, інтерв'ю, статистичні методи, педагогічний експеримент).

Наукова новизна дослідження полягає у визначенні педагогічних засад формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи.

Теоретична значимість дослідження полягає в тому, що отримані

результати представляють педагогічні підстави формування соціально-педагогічної компетентності викладача вищої школи і тим самим вносять внесок до розвитку педагогічних засад підготовки магістрів вищої школи.

Практична значущість дослідження полягає у розробленні діагностики, критеріїв та технології формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи. Розроблені теоретичні положення можуть бути використані в навчально-виховному процесі закладів вищої освіти.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

1.1. Компетентнісний підхід щодо підготовки майбутніх викладачів вищої школи

Використовування компетентнісного підходу у вищій педагогічній школі є одним з важливих концептуальних положень оновлення змісту освіти. Як зазначає І. Зязюн, «головною метою вищої освіти має бути становлення цілісної і цілеспрямованої особистості, готової до вільного гуманістичного орієнтованого вибору і індивідуального інтелектуального зусилля, що володіє багатofункціональними компетентностями» [12, 13].

Посилаючись на світову освітню практику, можемо стверджувати, що поняття «компетентність» виступає як центральне, свого роду «вузлове» поняття в оновленні змісту навчання, оскільки має інтеграційну природу, об'єднує знання, навикову й інтелектуальну складову освіти. Компетентнісний підхід в освіті ґрунтується, перш за все, на міждисциплінарних, інтегрованих вимогах до результату освітнього процесу. У матеріалах Болонського процесу підкреслюється, що використання терміна «компетентність» або «компетенція» для визначення цільових установок вищої освіти знаменує зрушення від суто (або переважно) академічних норм оцінювання до комплексної оцінки професійної і соціальної підготовленості випускників ЗВО, зокрема педагогічних. Це зрушення означає трансформацію системи вищої освіти в напрямку більшої адаптації до світу праці в довгостроковій перспективі, а також до освоєння освіти впродовж усього життя [8, 300]. Результатом освіти «повинне бути становлення людини, здатної до співпереживання, готової до вільного гуманістично орієнтованого вибору, індивідуального інтелектуального зусилля і самостійної, компетентної і

відповідальної дії в політичному, економічному, професійному і культурному житті, яка поважає себе й інших, терпима до представників інших культур і національностей, незалежна в думках і відкрита для іншого погляду й несподіваної думки» [5, 51]. Традиційна орієнтація професійної освіти на підготовку вчителя-предметника не може забезпечити такої готовності, тому виникає проблема перегляду цільових установок, уточнення критеріїв професійної підготовки педагогічних кадрів, заснованих на компетентнісному підході. Щоб перейти до більш цілісної моделі освіти, де ключовими орієнтирами є досвід, компетентність, суб'єктність, необхідна не заміна однієї моделі іншою, а постійне співіснування двох парадигм – знаннево-предметної і культурно-компетентної.

Ознайомлення з психолого-педагогічною літературою з проблеми компетентнісного підходу показує, що єдиного його тлумачення немає, як немає і загальноприйнятих визначень компетентності. Слід зазначити, що в педагогічних дослідженнях зустрічаються поняття «професійна компетентність», «професійно-педагогічна компетентність» і «педагогічна компетентність», які часто вживаються як синоніми. Розглянемо ці поняття більш детально.

У тлумачних словниках автори визначають компетентність як обізнаність, ерудованість, авторитетність, інформованість. У Словнику з педагогіки Г. Коджаспірова поняття «компетентність» трактується як «особисті можливості посадовця і його кваліфікація (знання, досвід), що дозволяє брати участь в розробці певного кола рішень або вирішувати питання самому, завдяки наявності у нього певних знань, навичок; рівень освіченої особи, який визначається ступенем оволодіння теоретичними засобами пізнавальної або практичної діяльності» [4, 133].

Ерпенбек Джені розглядає компетенцію як диспозицію самоорганізації. З огляду на ту обставину, що проблемні рішення й дії приймаються й реалізуються в комплексних, динамічних системах, таких, як більшість сьогоденних підприємств й організацій, компетенції можна зрозуміти в

контексті сучасної теорії самоорганізації, синергетики, радикального конструктивізму, теорій катастроф, хаосу й складностей. Тобто, сьогодні компетенції виступають важливим персональним ресурсом (Б. Бергман) [72, 40].

На думку Е. Огарьова, компетентність – категорія оцінна, вона характеризує людину як суб'єкта спеціалізованої діяльності, де розвиток здібностей людини дає їй можливість виконувати кваліфіковану роботу, ухвалювати відповідальні рішення в проблемних ситуаціях, планувати й здійснювати дії, що приводять до раціонального й успішного досягнення поставленої мети. А. Маркова визначає компетентність як «індивідуальну характеристику ступеня відповідності вимогам професії», як «володіння людиною здатністю й умінням виконувати певні трудові функції» [10, 31]. Е. Зеєр під компетентністю розуміє сукупність знань, умінь, досвіду, відображену в теоретико-прикладній підготовленості до їх реалізації в діяльності на рівні функціональної грамотності. Ю. Ємельянов розглядає компетентність у широкому ракурсі і вважає, що компетентність – це рівень навченості соціальним й індивідуальним формам активності, яка дозволяє індивіду в рамках своїх здібностей і статусу успішно функціонувати в суспільстві. Також широке визначення поняття «компетентності» дає І. Зязюн, розкриваючи його в соціально-педагогічному контексті, вважаючи, що «компетентність як екзистенціональна властивість людини є продуктом власної життєтворчої активності людини, ініційованої процесом освіти» [3, 11]. «Компетентність, як властивість індивіда, існує в різних формах – як високий рівень умілості, як спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення); як деякий підсумок саморозвитку індивіда, форма вияву здібностей і ін. [3, 17].

Н. Бібік зазначає, що результатом набуття компетенції є компетентність, яка на відміну від компетенції передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності. Компетенції можуть бути виведені як реальні вимоги до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду

ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі. Ознакою компетенції є специфічний предметний або загальнопредметний характер, що дає змогу визначити пріоритетні сфери формування (освітні галузі, навчальні предмети, змістові лінії). У комплексі компетенції закладено додаткову можливість подати освітні результати системно, що створює передумови для побудови чітких вимірників навчальних досягнень студентів.

Аналізуючи зміст понять «компетентність» і «компетенція» у вітчизняному науковому просторі, С. Сисоєва пише, що компетенція у нашому розумінні – це визначена норма стосовно неперервної освіти, яка задається освітніми стандартами і використовується для формування вимог до результатів навчання, а компетентність – це інтегрована особистісна якість людини (її капітал), що формується на етапі навчання, остаточно оформлюється і розвивається у процесі практичної діяльності та забезпечує компетентний підхід до вирішення професійних завдань. Компетентність є оцінною характеристикою особи. Компетентності особи є її особистісним капіталом і результатом навчання у різних формах формальної, неформальної та інформальної освіти [45, 18].

Л. Хоружа досліджуючи проблеми впровадження компетентнісного підходу у професійну підготовку фахівців, акцентує увагу на тому, що потрібно чітко розмежовувати поняття «компетентність» і «компетенція» [77, 45]. Звертаючись до праць А. Вербицького, який для визначення якості професійної діяльності вибрав категорії об'єктивності та суб'єктивності умов, дослідниця дійшла висновку, що об'єктивні умови (обов'язки, права та сфера відповідальності людини) будуть мати статус компетенцій, а суб'єктивні (психофізіологічні, соціальні, особистісні, духовні та професійні якості) – компетентностей. Тому для виокремлення набору компетентностей майбутніх фахівців слід провести кваліфікаційну диференціацію у визначенні змісту компетенцій відповідно до ступенів освіти і професійного поля діяльності, узгодити це з потребами ринку праці.

В. Краєвський та А. Хуторський розрізняють терміни «компетентність» і

«компетенція», пояснюючи, що компетенція в перекладі з латинської «competentia» означає коло питань, щодо яких людина добре обізнана, пізнала їх і має досвід. Компетентність у визначеній галузі – це поєднання відповідних знань і здібностей, що дозволяють обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній. На цій основі науковці вважають за потрібне ввести в обіг поняття «освітні компетенції» як складні узагальнені способи діяльності, що їх опановує студент під час навчання, і компетентність є результатом набуття компетенції [47].

Природа компетентності така, що хоч вона є продуктом учіння, але вона не прямо впливає з нього, а є наслідком саморозвитку індивіда, його не стільки «технологічного», скільки особистісного зростання, цілісної самоорганізації і синтезу діяльнісного й особистісного досвіду. Тому компетентність – це така форма існування знань, умінь, освіченості в цілому, які зумовлюють особистісну самореалізацію, знаходження тим, хто навчається, свого місця у світі, внаслідок чого освіта, що приводить до компетентності, - високо мотивована і по-справжньому особистісно орієнтована, тобто забезпечує максимальну затребуваність особистісного потенціалу [3, 20].

Таким чином, спираючись на дослідження С. Сисоєвої та І. Соколової, під компетентністю викладача будемо розуміти цілісне, інтегративне, багаторівневе, особистісне новоутворення, що є результатом професійної підготовки особи у закладі вищої освіти та в процесі неперервної педагогічної освіти, успішність якої зумовлена сукупністю сформованих у фахівця компетенцій, які сприяють соціалізації особистості, формуванню у неї світоглядних та науково-професійних поглядів, педагогічної творчості та майстерності, визначають успішність діяльності (у т.ч. професійної педагогічної), здатність до самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення впродовж життя [71, 186].

Дослідники зазначають, що загальноосвітні компетенції потрібні не для всіх видів діяльності, у яких бере участь людина, а тільки для тих, що охоплюють основні освітні сфери й навчальні предмети. Такі компетенції

відбивають предметно-діяльнісний складник загальної освіти і мають забезпечувати комплексне досягнення його цілей. На думку дослідників, уведення поняття освітніх компетенцій в нормативний і практичний складники освіти дозволяє розв'язувати проблему, коли студенти можуть добре опанувати необхідними теоретичними знаннями, але наражаються на значні труднощі в діяльності, що вимагає застосування цих знань для розв'язання конкретних завдань чи проблемних ситуацій. Освітня компетенція припускає засвоєння студентом не відокремлених один від одного знань і вмінь, а оволодіння комплексною процедурою, у якій для кожного виділеного напрямку наявна відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер.

На думку В. Сєрикова, компетентність учителя виявляється в здатності встановлювати зв'язок між педагогічним знанням і ситуацією розвитку учня, в умінні дібрати адекватні засоби і методи з метою створення умов для розвитку особистості учня. В. Сластьонін визначає педагогічну компетентність через поняття педагогічної рефлексії; емоційної стійкості; врахування індивідуальних особливостей, схильностей, характеру педагога; позитивного ставлення до праці. Під педагогічною компетентністю педагога В. Міжериков розуміє єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення своєї професійної діяльності. З гармонійним поєднанням знання предмета, методики й дидактики викладання, умінь і навичок (культури) педагогічного спілкування, а також прийомів і засобів саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації пов'язує педагогічну компетентність Л. Мітіна.

Інший погляд на проблему як на особистісну характеристику педагога висловлює І. Колесникова, яка вважає, що педагогічна компетентність – це інтегральна професійно-особистісна характеристика, яка зумовлює готовність і здатність виконувати педагогічні функції відповідно до прийнятих у соціумі в конкретно-історичний момент норм, стандартів, вимог. Н. Кузьміна розглядає професійну компетентність педагога як його обізнаність, як властивість особистості, що дозволяє продуктивно вирішувати навчально-виховні завдання,

спрямовані на формування особистості іншої людини. Є. Сахарчук у своєму дослідженні користується терміном «компетентність фахівця сфери освіти», розуміючи під ним інваріантні характеристики його особистості як професіонала, що дозволяють ефективно реалізовувати професійну діяльність [48, 100].

Е. Рогов, висловлюючи свою позицію про педагогічну компетентність як «професіоналізм педагога», вкладає в це поняття такі сукупні характеристики, які відбивають психофізіологічні, психічні і особистісні зміни, що відбуваються в роботі вчителя в самому процесі оволодіння і тривалого виконання діяльності, що забезпечує якісно новий, більш ефективний рівень вирішення складних професійних завдань в особливих умовах [73, 92].

Ф. Гоноболін підводить до думки про творчу педагогічну компетентність і розглядає працю вчителя як творчий процес, де головним є знання з предмета й уміння ці знання використовувати. Автор вважає, що в діяльності виявляються якості особистості, особливості психічних процесів і властивостей людини, а провідне значення мають самовдосконалення і творчість. Творчість – це оригінальне розв'язання будь-якого завдання, пов'язаного з працею вчителя, і якщо він творчо мислить, значить, він компетентний у своїй професійній діяльності.

Користуючись терміном «професійно-педагогічна компетентність», Т. Лобанова характеризує її як системну властивість особистості і виділяє три компоненти: професійно-освітній, професійно-діяльнісний і професійно-особистісний. С. Молчанов також використовує поняття «професійно-педагогічної компетентності», яка, на його думку, визначає обсяг компетенцій, коло повноважень у сфері професійно-педагогічної діяльності, тобто розглядає компетентність як системне поняття, а компетенції – як його складову частину [48, 58].

М. Лук'янова говорить про психолого-педагогічну компетентність як про готовність (здатності) виконувати професійно-педагогічні функції відповідно до прийнятих у соціумі норм і стандартів, і уявляє її як інтеграційну

характеристику рівня професійної підготовленості вчителя, засновану на фундаментальних психолого-педагогічних знаннях і вироблених комунікативних уміннях, що виявляються в єдності з особистісними якостями [26, 41].

Ряд дослідників (Л. Анциферова, Ю. Ємельянов, Е. Зеєр, І. Колесникова, Н. Кузьміна, А. Маркова, Е. Нікітін, Е. Огарьов) звертаються у своїх дослідженнях до поняття «професійна компетентність», визначаючи її зміст, виявляють соціальні, педагогічні, психологічні умови її становлення. Автори розглядають її:

- як сукупність професійних властивостей (Л. Анциферова)
- як ступінь сформованості суспільно-практичного досвіду суб'єкта (Ю. Ємельянов)
- як професійна самоосвіта (А. Маркова);
- як стійку здатність до діяльності зі «знанням справи» (В. Огарьов);
- як здатність до актуального виконання діяльності (М. Чошанов).

Загальна феноменологія компетентності педагога і її окремих видів знайшла відображення у великій кількості психолого-педагогічних досліджень, проте в сучасній психолого-педагогічній науці проблема професійної компетентності педагога не має однозначного розв'язання. Різні трактування професійної компетентності педагога обумовлені, перш за все, особливостями структури діяльності фахівців різних професійних галузей. Проте базовою характеристикою даного поняття залишається ступінь сформованості в майбутніх випускників педагогічних вузів єдиного комплексу знань, навиків, умінь, досвіду, що забезпечує виконання професійної діяльності (Н. Тализіна, Р. Шакуров, А. Щербаков і ін.) Хотілося б підкреслити, що зараз не існує точного визначення «формули компетентності» (М. Чошанов), якостей професійної компетентності (І. Колесникова), критеріїв професіоналізму (А. Маркова), а також особового професіоналізму (Е. Зеєр). Це пов'язано з тим, що сам термін ще остаточно не вивчений, не досліджений в психолого-педагогічній науці і в більшості випадків уживається для визначення високого

рівня кваліфікації і професіоналізму фахівця [49].

А. Маркова у своїй фундаментальній праці «Психологія професіоналізму» розрізняє такі види професійної компетентності:

- спеціальна компетентність – володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;

- соціальна компетентність – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співпрацею, а також прийнятими в певній професії прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;

- особистісна компетентність – володіння прийомами особистісного самовираження й саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості;

- індивідуальна компетентність – володіння прийомами саморегуляції і розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, непадвладність професійному старінню, уміння організувати раціонально свою працю.

А. Маркова вважає, що сформованість названих вище видів компетентності означає зрілість людини в професійній діяльності, в професійному спілкуванні, в становленні особистості професіонала, його індивідуальності [35, 64]

Відповідно до змісту професійної педагогічної діяльності Н. Кузьміна виділяє такі компоненти, як: спеціальна компетентність – глибокі знання, кваліфікація і досвід діяльності в галузі предмета, що викладається; методична компетентність у галузі формування знань, умінь і навичок учнів – володіння різними методами навчання, знання психологічних механізмів засвоєння; психолого-педагогічна компетентність – володіння педагогічною діагностикою, уміння будувати педагогічно доцільні відносини з учнями, здійснювати індивідуальну роботу, знання вікової психології, психології міжособистісного і педагогічного спілкування; диференційно-психологічна компетентність у сфері

мотивів, здібностей, спрямованості тих, хто навчається, – уміння виявляти особистісні особливості, установки і спрямованість учнів, визначати і враховувати емоційний стан людей, уміння грамотно будувати взаємовідносини з керівниками, колегами, учнями; аутопсихологічна компетентність – уміння усвідомлювати рівень власної діяльності, своїх здібностей, знання про способи професійного самовдосконалення, уміння бачити причини недоліків у своїй роботі, в собі, бажання самовдосконалюватися [50].

На підставі проведеного аналізу можна констатувати, що поняття «педагогічна компетентність» є схожим, але не тотожним з поняттям «професійна компетентність педагога». Концептуальне тлумачення цих понять і специфіка сфери вживання задають різний їх зміст і розуміння. Ми вважаємо, що «професійна компетентність» є більш широким, всеосяжним поняттям, ніж «педагогічна компетентність», яка є структурним елементом професійної компетентності. На нашу думку, критерієм ефективності професійної підготовки випускника педагогічного ЗВО повинна бути сформована професійна компетентність як складна взаємодія професійних і особистісних характеристик. Професійна компетентність педагога постає як синтез когнітивного, наочно-практичного й особистісного досвіду. При цьому, як наголошують В. Болотов, В. Сериков, компетентність, виступаючи результатом навчання, не прямо впливає з нього, а є наслідком саморозвитку індивіда, узагальнення особистісного і діяльнісного досвіду [1].

Перехід до нового рівня цілісності освіти не можна здійснити шляхом кількісної зміни складу елементів. Існує небезпека, що список компетентностей, визнаних необхідними, буде достатньо великим, що ускладнюватиме процес їх формування. Тому при пошуку основних або пріоритетних компетентностей звертаються до поняття ключових (базових) компетентностей, яке характеризує універсальні компетентності широкого спектру, створюючи основу для формування компетенцій більш специфічного вживання.

Ключові (базові) компетентності характеризуються такими

особливостями: вони багатofункціональні (компетентності відносяться до ключових, якщо оволодіння ними дозволяє вирішувати проблемні ситуації в професійній сфері); ключові компетентності надпредметні й міждисциплінарні; формування ключових компетентностей спирається на певний рівень інтелектуального розвитку (абстрактне, критичне мислення, саморефлексія і т.д.); ключові компетентності багатовимірні, тобто вони включають різні особистісні якості, інтелектуальні здібності, комунікативні уміння.

Сьогодні виокремлюється тенденція введення компетентнісного підходу не тільки в нормативну, але й практичну складову освіти, розробляється опис змістовних характеристик результуючих одиниць змісту освіти (компетентностей, компетенцій) [1].

Необхідність модернізації вищої педагогічної освіти дозволяє виділити такі ключові (базові) компетентності випускника педагогічного вузу:

- 1) прийняття активної життєвої і професійної позиції;
- 2) орієнтація на соціальне і професійне самовизначення і самореалізацію, здатність до самоорганізації;
- 3) освоєння основних професійних навиків, практичних умінь в професійній сфері;
- 4) формування й володіння професійними цінностями і якостями, що відповідають загальнолюдським нормам;
- 5) досягнення сучасного загальнокультурного рівня і сформованість професійної культури.

Зазначимо, що на відміну від професійної компетентності, яка має нормовану сферу застосування, усталені зразки результатів діяльності і вимоги до їх якості, ключова компетентність виявляється як певний рівень функціональної грамотності. Спільне, що об'єднує ці два види компетентності, – це досвід, що не зводиться до набору знань і вмінь, а характеризує цілісність і конкретність сприймання ситуації. Але є й суттєві розмежування між цими видами компетентності – в рівні їх мобільності, опори на фундаментальний

науковий базис, затребуваності загальнокультурного компонента змісту освіти [3, 38].

Отже, можна зробити висновок стосовно впливу перерахованих поглядів на уявлення щодо компетентнісного підходу. Таким чином, компетентнісний підхід у сфері освіти – це явище, що мало досліджене. Компетентнісний підхід змінює мету і вектор змісту вищої освіти від передачі знань і умінь предметного змісту до виховання розвиненої особистості зі сформованими життєвими і професійними компетентностями. Упровадження компетентнісного підходу в освітній процес передбачає розробку інтегрованих навчальних курсів, у яких предметні галузі співвідносяться з різними видами компетентностей, розширення в структурі навчальних програм міжпредметного компонента. Компетентнісний підхід в освіті ґрунтується на міждисциплінарних, інтегрованих вимогах до результату освітнього процесу. При пошуку основних або пріоритетних компетентностей звертаються до поняття ключових (базових) компетентностей, яке характеризує універсальні компетентності широкого спектру, що створюють основу для формування компетенцій більш специфічного застосування. Результатом процесу професійної підготовки майбутніх педагогів буде формування загальної компетентності, що є сукупністю ключових компетенцій, інтегрованою характеристикою особистості фахівця. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містить знання, вміння, ставлення, досвід діяльності та поведінкові моделі особистості. У структурі професійно-педагогічної компетентності викладача особливе місце займає соціальна компетентність, яка являє собою інтегральну особистісну освіту, що забезпечує здатність до ефективної взаємодії з навколишнім середовищем у процесі вирішення соціальних задач та досягненні поставлених цілей.

Сьогодні у психологів існує достатньо доказів для припущення того, що успішність людини у її життєдіяльності визначається системою її особистісних якостей, від яких залежить ефективність її взаємодії з навколишнім середовищем, успішність адаптації у сучасному соціально-культурному

просторі. Це підкреслює значимість формування соціальної компетентності в складі професійно-педагогічної компетентності майбутнього викладача вищої школи.

Оскільки компетентність є основою діяльності фахівця, то елементи компетентності можна розглядати як основу певних елементів діяльності.

Компетентність певного виду визначається компонентами. Так, соціальна компетентність, будучи складною динамічною системою, включає в себе наступні компоненти: когнітивний, емоційний та поведінковий.

Когнітивний компонент соціальної компетентності пов'язаний зі здатністю пізнавати та розуміти себе; пізнавати та розуміти іншу людину; пізнавати та розуміти специфіку ситуації міжособистісної взаємодії.

Для цього необхідний певний рівень розумового розвитку людини, що включає в себе наявність соціально значимого фонду діючих знань та розвиток пізнавальних процесів або інтелектуальних операцій [21, 16]

Соціально значимий фонд діючих знань включає в себе знання про свою фізичну, психологічну та соціальну сутність, а також подібні знання про інших людей та про правила міжособистісної взаємодії у багатогранних ситуаціях.

З точки зору формування соціальної компетентності необхідним є розвиток особливих якостей психічних процесів, таких як соціальна увага, соціальна перцепція, розвиток емотивного сприйняття, соціальна пам'ять, соціальне мислення, соціальне уявлення, соціальна інтуїція, соціальне прогнозування, а також мовленнєва компетентність.

Емоційний компонент соціальної компетентності включає в себе розвиток моральних почуттів, емпатії, емоційної децентрації, формування вмінь контролювати та регулювати свої емоції [22, 14].

Показниками сформованості емоційного компоненту соціальної компетентності є розвиток соціально значущих особистісних якостей, позитивні відношення з навколишнім середовищем, здатність вирішувати соціальні задачі, адекватна реакція на стресові, конфліктні ситуації, відповідний віку рівень самоконтролю.

Поведінковий компонент соціальної компетентності передбачає наявність соціально цінних дій як складових міжособистісної взаємодії. Дії, з яких складаються міжособистісні взаємодії, є засобами вираження відношення партнерів взаємодії. Даний компонент соціальної взаємодії пов'язаний з формуванням соціально цінних навичок, вмінь та способів міжособистісної взаємодії; оволодінням вербальними та невербальними засобами спілкування [22, 16].

Розвиток поведінкового компоненту соціальної компетентності виявляється в здатності реалізувати на практиці правила міжособистісної взаємодії, формувати план взаємодії й реалізувати його на основі соціальних навичок.

На жаль, процес формування соціальної компетентності майбутнього викладача вищої школи сьогодні вважається неповноцінним. Студенти отримують у ЗВО достатньо великий обсяг академічних знань та певний досвід практичної діяльності, але не отримують належного соціального досвіду, тоді як сучасний освітній процес повинен готувати студентів до виконання професійних й соціальних ролей.

У зв'язку з цим необхідно, щоб компетенції були виражені у результатах навчання й визначали зміст і структуру навчального плану, а також методи та види діяльності, що направлені на досягнення поставленої мети.

Реалізація цільових орієнтирів Болонського процесу ставить перед викладачами вищої школи задачу пошуку такого змісту й такої технології підготовки педагогів, які б змогли максимально сприяти оволодінню професійної компетентності [51, 87].

Таким чином формування соціальної компетентності у процесі навчання майбутніх педагогів вищої школи повинно стати засобом для досягнення небезпечного та комфортного існування особистості у сучасному динамічному світі. Сучасне суспільство повинно усвідомлювати роль освіти як системи, що визначає потенціал виживання людства та сприяє його саморозвитку.

Таким чином, підсумовуючи здійснений аналіз наукової літератури,

можна визначити, що соціально-педагогічна компетентність – це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, що передбачає досконале володіння теоретичними і практичними навичками, вміння застосовувати їх у процесі професійної діяльності, здатність творчо і нестандартно вирішувати проблеми, нести відповідальність за наслідки своєї роботи. соціально-педагогічна компетентність педагога вимагає органічного єднання особистісних та професійних якостей, широкої освіченості в різноманітних сферах життєдіяльності, а тому підготовка такого фахівця залежить від створення певних педагогічних умов у закладі вищої освіти.

1.2. Соціально-педагогічна компетентність в системі професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи

У межах компетентнісного підходу, який ми розуміємо як спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток компетентності фахівця (в межах нашого дослідження – майбутнього педагога вищої школи), нами визначено поняття «компетентність фахівця».

Компетентність фахівця ми розуміємо як інтегративну цілісність знань, умінь, навичок і досвіду діяльності, набутих у процесі навчання, які забезпечують здатність фахівця до професійної діяльності та життя у швидкозмінному суспільстві.

Розглянемо докладно соціальну компетентність, під якою (у вузькому сенсі слова) будемо розуміти сукупність компетенцій, що характеризують взаємодію людини з самою собою, суспільством, соціумом, іншими людьми, довкіллям, тобто індивідуальні здібності, пов'язані з умінням виражати відчуття й ставлення, критичним осмисленням і здатністю до самокритики, а також соціальні навички, пов'язані з процесами соціальної взаємодії і співпраці, умінням працювати в групах, приймати соціальні й етичні зобов'язання.

В. Ромек розглядає соціальну компетентність як результат особливого

стилю впевненої поведінки, за якого навички впевненості автоматизовані та дають змогу гнучко змінювати стратегію та плани поведінки, враховуючи вузький (особливості соціальної ситуації) та широкий (соціальні норми та умови) контексти [40, 10].

А. Аніщенко зазначає, що соціальна компетенція – це здатність педагога адекватно оцінювати навколишню дійсність на основі повноти знань про неї, які дають змогу зрозуміти основну закономірність соціальної ситуації, уміння знаходити інформацію в невизначеній ситуації й упевнено будувати свою поведінку для досягнення балансу між своїми потребами, очікуванням, смыслом життя і вимогами соціальної дійсності, уміння задовольняти бажання, спираючись на норми [1].

На нашу думку, можна виділити два підходи визначення поняття соціальної компетентності: педагогічний і соціологічний.

Педагогічний підхід визначає зміст цього поняття відповідно рівня сформованості особистості, як результат соціального розвитку, що являє собою суму певних особистісних властивостей, потреб, здібностей, елементарних теоретичних уявлень та практичних умінь і торкається насамперед таких сфер як соціальне мислення, мовлення, мотиви, емоції, міжособистісна поведінка тобто когнітивний, поведінковий та емоційно-мотиваційний компоненти.

Соціологічний підхід розглядає це поняття відносно соціалізаційних процесів становлення особистості як соціальної істоти. Соціально компетентна особистість визначається як результат цілеспрямованого формального і неформального соціалізаційного впливу на особистість з метою набуття нею максимального соціального досвіду та можливості реалізації цього досвіду у соціальній практиці. А поняття соціальна компетентність - це здатність особистості орієнтуватися у різних життєвих ситуаціях, жити й ефективно працювати у суспільстві з ринковою економікою на основі сучасної базової методологічної, світоглядної, духовної, моральної, інформаційної культури. На основі цього підходу соціально компетентна людина здатна:

– приймати рішення стосовно себе і прагнути до розуміння власних

почуттів і вимог;

- блокувати неприємні почуття і власну невпевненість;
- представляти, як слід досягати мети найефективнішим чином;
- правильно розуміти бажання, очікування і вимоги інших людей, враховувати їхні права;
- уявляти, як з урахуванням конкретних обставин і часу поводитися, беручи до уваги інтереси інших людей та власні вимоги;
- усвідомлювати, що соціальна компетентність не має нічого спільного із агресивністю і передбачає повагу прав і обов'язків інших.

Таким чином, соціальна компетентність є виключно важливою базисною характеристикою особистості, яка відображає її досягнення, рівень сформованості знань та умінь конструювати відносини з оточуючими людьми в міжособистісних стосунках, поведінці.

В. Байденко зазначає, що до переліку соціальних компетенцій, що вимагають роботодавці, включено: комунікативність (чуйність у спілкуванні, структурованість мови, переконливість аргументування тощо); здатність працювати в команді; уміння наочно й переконливо проводити презентацію своїх ідей; готовність до нестандартних, креативних рішень; навички самоорганізації; гнучкість щодо нових вимог і змін; витривалість й цілеспрямованість [13, 19].

Компетентність фахівця як якість багатопланова потребує спеціальних підходів до її діагностування. Аналіз поняття «компетентність фахівця» дозволив виокремити три критерії сформованості цієї якості фахівця:

- 1) сформованість ключових компетенцій;
- 2) сформованість професіоналізму;
- 3) сформованість соціальної компетентності.

Перейдемо тепер до розгляду педагогічної компетентності.

У науковій літературі розглядають різні варіанти класифікацій видів педагогічної компетентності, які виявляють її структурність, багатогранність, відображають зв'язок з різними галузями науки.

Визначають такі види компетентностей: загально-педагогічну; професійно-правову; соціальну; психологічну; комунікативну; конфліктологічну та інші [6].

Професійно-педагогічну компетентність викладача-професіонала, на думку Л. Антилогової та Н. Кузьміної охоплює п'ять видів компетенцій, які є найважливішими для викладачів закладів вищої освіти [15, 154]: 1) соціальну компетенцію, що передбачає здатність викладача взяти на себе відповідальність, здатність приймати рішення та реалізувати їх, толерантність до інших культур та релігій; 2) комунікативну компетенцію, що передбачає володіння технологіями усного й письмового спілкування на різних мовах, навички спілкування через мережу Інтернет; 3) інформаційну компетенцію, що передбачає володіння інформаційно-комунікаційними технологіями, уміння критично оцінювати соціальну інформацію, що поширюється засобами масової інформації; 4) когнітивну компетенцію, що передбачає готовність до постійного підвищення пізнавального рівня, потребу в актуалізації й реалізації свого особистісного потенціалу, здатність самостійно здобувати нові знання й уміння, здатність до саморозвитку; 5) спеціальну компетенцію, що передбачає готовність до самостійного виконання дій, оцінювання власної праці.

Зауважимо, що на сьогодні у визначенні структурних компонентів педагогічної компетентності не існує єдиної думки.

Так, А. Маркова розрізняє два аспекти компетентності викладача: процесуальний (педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, особистість учителя) та результативний (навчання і навченість, виховання і вихованість), а до основних структурних компонентів педагогічної компетентності включає спеціальну, особистісну, індивідуальну та екстремальну професійні компетентності [7].

Л. Банашко, в свою чергу, під основними структурними компонентами педагогічної компетентності розуміє:

- теоретичні педагогічні знання;
- практичні вміння;

- особистісні якості педагога [5].

Л. Мартинюк, досліджуючи формування професійної компетентності викладача, виділяє наступні структурні компоненти педагогічної компетентності, а саме:

- педагогічна майстерність,
- комунікативне мистецтво,
- володіння педагогічними технологіями,
- інноваційна діяльність [10].

Педагогічна компетентність розглядається як особистісна можливість викладача ефективно реалізовувати цілі освітнього процесу, які базуються на знаннях педагогічної теорії, психології, методики викладання та вмінні застосовувати їх в практичній діяльності [24]. С. Сисоєва під педагогічною компетентністю розуміє інтегровану професійно особистісну характеристику викладача, що забезпечує ефективність викладацької діяльності у закладі вищої освіти та відображає рівень сформованості професійно значущих якостей педагога, результати його педагогічної підготовки [74, 4].

Для нашого дослідження слушним є визначення педагогічної компетентності, яке пропонує Н. Мачинська [57, 14] педагогічна компетентність розглядається як здатність фахівців певної галузі знань вирішувати практичні педагогічні завдання, пов'язані з викладацькою діяльністю. Педагогічна компетентність викладача відображає рівень оволодіння ним системою психолого-педагогічних знань та рівень розвитку у нього професійно-значущих для педагога особистісних якостей, етичних і моральних якостей та цінностей педагогічної діяльності. Н. Мачинська зазначає, що рівень педагогічної компетентності фахівця щільно пов'язаний і залежить від рівня його фахової підготовки у певній галузі.

Крім того слід додати, що аналіз психолого-педагогічної літератури з даного питання дозволяє стверджувати, що вітчизняні науковці виділяють такі види педагогічної компетентності:

- 1) спеціальну – у галузі дисципліни, що викладається;

- 2) методичну – у галузі засобів формування знань, умінь і навичок;
- 3) психолого-педагогічну – у сфері навчання;
- 4) диференційовано-педагогічну – у галузі мотивів, здібностей, спрямованості тих, кого навчають;
- 5) аутопсихологічну – рефлексія педагогічної діяльності;
- 6) загальнокультурну;
- 7) валеологічну;
- 8) комунікативну;
- 9) конфліктологічну;
- 10) діагностичну;
- 11) соціальну;
- 12) особистісну;
- 13) компетенцію у сфері інформаційних технологій та ін.

Всі вищеназвані види педагогічної компетентності пов'язані з вимогами до знань майбутніх викладачів та особливостями їхньої професійної діяльності [5; 10].

Формування соціально-педагогічної компетентності забезпечується заздалегідь визначеними соціальними компетенціями, які відповідають сучасним умовам.

Соціально-педагогічну компетентність майбутнього викладача вищої школи характеризуємо як сформовану систему індивідуальних знань, умінь, навичок, способів діяльності, здібностей, ціннісних орієнтацій, стилю спілкування, необхідних для нормальної життєдіяльності спеціаліста як людини в соціумі та довкіллі.

У нашому дослідженні соціально-педагогічна компетентність розглядається як сукупність компетенцій, що забезпечують позитивне самовідношення (Я-концепцію); уміння вибудовувати відносини «людина-людина», «людина-суспільство» та «людина-довкілля».

Формування соціально-педагогічної компетентності в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи

забезпечують такі види інтеграції:

- інтеграція різних наукових шкіл щодо навчання магістрів з педагогіки вищої школи;
- соціокультурна інтеграція;
- інтеграція «безкоштовної» освіти для всіх та платної освіти за вибором студентів або батьків;
- інтеграція «студент-викладач-адміністрація-батьки»;
- територіальна інтеграція.

Отже, «сформованість соціально-педагогічної компетентності» виступає як критерій сформованості компетентності фахівця. Цей критерій передбачає наявність (відповідно до структури соціально-педагогічної компетентності):

1. Позитивного самоставлення (Я-концепція):

- адекватна самооцінка;
- здатність до самокритики;
- прагнення до успіху;
- лідерство;
- впевненість у собі;
- здатність працювати самостійно;
- креативність;
- здатність до самоорганізації;
- емоційна усталеність;
- готовність до захисту своїх прав.

2. ЗУН і досвід вибудовування стосунків «людина-людина»:

- навички міжособистісних стосунків;
- здатність встановлювати доцільні контакти з рідними, близькими, друзями, колегами по роботі (підлеглими й керівництвом);
- уміння працювати в команді;
- здатність до критики;
- здатність працювати в міждисциплінарній команді;

- здатність спілкування з фахівцями з інших галузей.

3. ЗУН і досвід вибудовування стосунків «людина-суспільство»:

- здатність діяти в межах різних соціальних інститутів;
- знання традицій, ритуалів, етикету;
- здатність до розв'язання проблем, пов'язаних з виконанням різноманітних соціальних ролей («громадянин», «сім'янин», «співробітник» тощо);

- здатність адаптуватися до нових ситуацій;

- соціальна мобільність.

4. ЗУН та досвід вибудовування стосунків «людина-довкілля»:

- компетенція здоров'язбереження;

- екологічна компетенція.

Таким чином, результати дослідження соціально-педагогічної компетентності свідчать, що соціальна-педагогічна компетентність є найбільш «незахищеною» з боку існуючої системи професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи, що звісно не сприяє ефективній соціалізації особистості в сучасних умовах і потребує подальшого дослідження.

РОЗДІЛ 2

ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

2.1. Технологія формування соціально-педагогічної компетентності майбутнього викладача вищої школи

Національна доктрина визначає нові пріоритети розвитку освіти на засадах демократії та гуманізму. Як зазначає О. Савченко, гуманістична спрямованість є найвиразнішою ознакою мети нової освіти на філософському рівні. Сучасне розуміння гуманістичних цінностей освіти центрується на ідеї: людина – не засіб, а мета. Гуманізація педагогічної діяльності виявляється у визнанні самоцінності іншої особистості, у повсякденній співпраці, професійній взаємодії суб'єктів педагогічного процесу.

В. Мадзігон підкреслює, що істотним показником демократизації освіти є плюралізм ідей і концепцій, думок, підходів щодо розв'язання конкретних педагогічних проблем. Демократичні цінності в системі освіти формуються на всіх рівнях — змістовому, організаційному, функціональному, комунікативному [39, 125].

Сутність професіоналізму педагога, за визначенням І. Зязюна, полягає в поєднанні професійної культури та професійної самосвідомості, що дозволяє педагогу на високому рівні здійснювати професійну діяльність. Звідси можна зробити два висновки. По-перше, професійна культура та професійна самосвідомість мають бути вже сформованими у того педагога, якого призначають керівником школи. По-друге, професіоналізм є інтегративним утворенням, яке виявляється в професійній діяльності. Підтвердження такої думки ми знаходимо в наукових працях Н. Кузьміної, А. Деркача, А. Маркової, які виокремили професіоналізм особистості та професіоналізм діяльності педагога. Дослідження Б. Дьяченка показали, що професійні вміння в ході

педагогічної діяльності формуються значно швидше, ніж якості професійної самосвідомості, найменше ж змінюється професійна культура. Це можна пояснити сформованістю особистості педагога. В. Слободчиков висловив думку щодо специфічних характеристик зрілої особистості, які полягають у розвинутому почутті відповідальності, потребі в передачі своїх знань та досвіду, здатності до активної участі в професійній діяльності [39, 127].

Соціально-педагогічна компетентність – це якісна характеристика особистості, здатність адекватно оцінювати навколишню дійсність на основі повноти знань про неї, які дають змогу зрозуміти основну закономірність соціальної ситуації, уміння знаходити інформацію в невизначеній ситуації й упевнено будувати свою поведінку для досягнення балансу між своїми потребами, очікуванням, сенсом життя і вимогами соціальної дійсності, уміння задовольняти бажання, спираючись на норми [19, 84].

Соціально-педагогічна компетентність передбачає такі здібності:

1. Визначати власне місце в житті суспільства, проектувати стратегії свого життя з урахуванням інтересів і потреб різних соціальних груп, індивідуумів відповідно до соціальних норм і правил, наявних в українському суспільстві, та інших чинників.

2. Продуктивно співпрацювати з різними партнерами у групі та команді, виконувати різні ролі та функції в колективі, проявляти ініціативу, підтримувати та керувати власними взаєминами з іншими.

3. Застосовувати технології трансформації та конструктивного розв'язання конфліктів, досягнення консенсусу, брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання. Спільно визначати цілі діяльності, планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти і стратегії індивідуальних та колективних дій. Визначати мету комунікації, застосовувати ефективні стратегії спілкування, вміти емоційно налаштовуватися на спілкування з іншими. Отже, якщо одне з головних завдань вищої школи - формування у майбутніх викладачів соціального досвіду, готовності до життя в новому, демократичному суспільстві [19, 86].

Ми визначили зміст і структуру соціально-педагогічної компетентності майбутнього викладача вищої школи на підставі такого припущення. Воно стосується висновку щодо певної співвіднесеності структури педагогічної діяльності взагалі та діяльності з управління навчальним процесом зокрема. За аналогією до структури педагогічної діяльності, за дослідженнями Н. Кузьміної, ми включаємо до структури професіоналізму діяльності викладача вищої школи такі компоненти: гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський.

Провідним напрямком дослідження професіоналізму викладача вищої школи має бути дослідження його діяльності, оскільки діяльність є більш динамічним компонентом професіоналізму, ніж особистісні якості

Компетентність — це здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання.[72, 80].

Проектувальний компонент потребує вміння прогнозувати розвиток студентів та студентської групи.

Конструктивний компонент представлений уміннями, які спрямовані на забезпечення взаємодії вищої школи з органами влади, громадськими організаціями, культурно-просвітницькими закладами, іншими об'єктами соціального оточення школи. Уміння, які належать до комунікативного компоненту, дозволяють сформуванню позитивну громадську думку щодо діяльності вищої школи, створити імідж факультету. Організаторський компонент цього напрямку виявляється у прагненні викладача сприяти діяльності органів студентського самоврядування [19].

Аналіз наукових джерел, вивчення практики роботи педагогічних університетів засвідчує, що часто головна увага професорсько-викладацького складу більше приділяється формуванню не соціально-педагогічної, а предметної спрямованості студентів. Водночас педагогічні колективи, до яких студенти приходять після закінчення університету, доводять, що, молодий спеціаліст майже не підготовлений до виконання численних соціально-педагогічних функцій. Нерідко добре знання навчального предмета поєднується

з слабким володінням методикою його викладання, організацією соціально-виховної роботи зі студентами.

Це відбувається тому, що професійна підготовка майбутнього викладача нерідко не формує у нього цілісного, системного сприйняття своєї майбутньої діяльності. В результаті – погляд на педагогічну діяльність, як на окремі, хоча й певним чином пов'язані між собою, розрізнені процеси. Підтвердженням цієї думки є не лише низька кваліфікація молодих викладачів, а й ті негативні ситуації, що виникають з початком їхньої самостійної роботи.

Зважаючи на це, актуалізуються пошуки нових моделей організації навчального процесу у вищих навчальних закладах, спрямованих на активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, підготовку майбутнього вчителя, який би відповідав потребам сучасної школи, виконував свою місію відповідно до запитів суспільства.

Так як підготовка педагога, відповідно викликам часу, є основним завданням вищого педагогічного закладу, насамперед треба змінити саме бачення даного процесу: «виводити» вчителя на гребінь наукового знання, формувати здатність зазирнути за горизонт, навчити його здобувати нові знання і навчатися протягом усього життя, сформувати здатність навчати цьому своїх майбутніх студентів [53].

Педагог без високого рівня психолого-педагогічної грамотності, не може розраховувати на успіх у власній професійній діяльності. Модернізація підготовки освітянських кадрів, передбачає як активізацію педагогічної підготовки так і посилення психологічної складової в її змісті і технологіях організації навчально-виховного процесу [64, 98].

Навчальний процес у вищій школі характеризується позицією його учасників. Не можна говорити про демократизацію чи гуманізацію даного процесу, якщо студенти відчують тільки педагогічний вплив, а їхні зворотні реакції не враховуються, а інколи ігноруються викладачем. Становлення суб'єктності майбутніх педагогів можливе за умови переходу з позиції педагогічного впливу на позицію суб'єкта освіти [25, 19].

В основі суб'єктної позиції особистості - відповідальність за результати власної освіти. Важливо навчити майбутнього вчителя проектувати особисті цілі, вибудовувати стратегію і тактику своєї професійної поведінки в освітньому процесі. Особисті цілі визначають і власну лінію професійної поведінки, стимулюють здатність брати на себе відповідальність за своє професійне становлення. За допомогою методики і технологій освітнього процесу важливо забезпечити такі умови, які стимулювали б «створення» кожним студентом власної професійної суб'єктності. Під час підготовки до майбутньої педагогічної діяльності студенти повинні оволодіти методикою розвитку не тільки власної суб'єктності, а й суб'єктності учня, основними компонентами якої є: надання свободи вибору способів вирішення пізнавальних завдань; виконання комунікативно-ігрових проєктів; розвиток рефлексивних здібностей особистості; набуття навичок управління власними емоціями й емоційним станом учасників освітнього процесу; створення індивідуальної стратегії й тактики для реалізації освітнього процесу; створення умов для становлення суб'єктності кожного учасника освітнього процесу [25].

Лише позиція активного діяча, інтелектуальна насиченість навчальної діяльності повинна у поєднанні з позитивним емоційним настроєм студентів забезпечити успіх у навчальній роботі і стійкий пізнавальний інтерес

Гармонізація педагогічної й психологічної підготовки стає умовою ефективності професійної готовності студентів [54].

Провідною технологією формування соціально-педагогічних компетентностей є технологія науково-методичного супроводу спрямована на комплексний розвиток умінь, які входять до структури та змісту професіоналізму діяльності викладача вищої школи. Важливими аргументами такого вибору є демократичні та гуманістичні засади, які зумовлюються сучасними умовами розвитку суспільства і покладені в основу модернізації вищої школи та потребують відповідної підготовки викладачів до цих змін [19].

Охарактеризуємо більш детально загальну технологію науково-методичного супроводу. Оскільки технологія розкриває наступність операцій у

наближенні до кінцевого результату, ми визначили етапи і; науково-методичного супроводу, а для кожного етапу – проміжні цілі та провідні методи.

Перший етап технології науково-методичного супроводу ми умовно назвали пошуковим. На ньому важливо обрати тип освітньої практики та охарактеризувати її як педагогічну проблему. Коротко можна сказати, що це етап визначення проблеми, мета його – зібрати якомога більш повну інформацію щодо змісту цієї проблеми, а методи та форми цього етапу – самоосвіта, участь у конференціях тощо.

Другий етап науково-методичного супроводу – це етап створення власної моделі діяльності, мета якого полягає в осмисленні теорії та практики вирішення проблеми в умовах конкретної вищої школи.

Третій етап – проектувальний, присвячується підготовці викладача вищої школи до нововведень. На даному етапі йому допомагають тренінги, практикуми, педагогічні майстерні.

П'ятий етап технології є завершальним. Це етап рефлексії, визначення результативності своєї діяльності. Мета його – спів ставити результати з цілями, які були визначені. Найбільш суттєвою ознакою цього етапу ми вважаємо здатність викладача до самоаналізу власної діяльності. Саме це, на нашу думку, є важливою передумовою мотивації для подальшого розвитку професіоналізму, тобто спонукає викладача вищої школи до самоосвіти, а також є важливим проявом професійної самосвідомості [33].

Таким чином, підсумовуючи здійснений аналіз наукової літератури, можна визначити, що соціально-педагогічна компетентність – це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, що передбачає досконале володіння теоретичними і практичними навичками, вміння застосовувати їх у процесі професійної діяльності, здатність творчо і нестандартно вирішувати проблеми, нести відповідальність за наслідки своєї роботи. Сучасному викладачу потрібна допомога у підвищенні рівня його психологічної культури та оновленні педагогічного мислення, в удосконаленні вміння психологічно обґрунтувати

зміст навчальних програм з кожного предмета, практичного оволодіння знаннями психологічних механізмів-навчальної роботи, методикою психолого-педагогічних спостережень за процесом розвитку особистості студентів, проектувати, конструювати навчальний матеріал, моделювати педагогічний процес, спрямовувати навчальну діяльність дітей на основі педагогічних уявлень; перетворювати наукову інформацію у навчальний матеріал доступний розумінню студентів, пробуджувати інтерес до навчального предмета, розвивати творчу активність студентів; спостерігати, сприймати психологічний стан студентів, виділяти особливості стосунків у студентському колективі, проводити моніторинг; здійснювати емоційно-вольовий вплив на студентів, виявляючи стриманість, організованість, цілеспрямованість, стійкість, самостійність, ініціативність; ставити завдання, інструктувати студентів, координувати їхню діяльність, співробітничати в навчальному процесі; вивчати особистості студентів, окремих груп, колективів, фактори впливу на хід навчально-виховного процесу. Лише за умови поєднання в собі вчителя і психолога, можна взяти вантаж психологічного забезпечення навчальної діяльності, метою якої має бути досконало побудований навчальний процес як умова розвитку особистості студента.

2.2. Інтерактивні технології як умова формування соціально-педагогічної компетентності студентів

Проблема використання в дидактичному процесі методів активізації начально-пізнавальної діяльності учнів особливо актуальна на сучасному етапі становлення національної системи освіти і збагачення її новим змістом. Із педагогічної практики відомо, що ефективність навчання учнів суттєво знижується, коли застосовуються пасивні методи дидактичного впливу, відсутній діалог між педагогом і учнем. З метою формування особистості учня в навчальному процесі сучасна дидактика рекомендує збагачувати традиційні

методи навчання такими прийомами та способами, які сприяли б формуванню в суб'єктів учіння мотивації учіння, майбутньої професійної діяльності та змістовних життєвих настанов, високого рівня активності й емоційної заангажованості в навчально-пізнавальній діяльності, створенню умов для активного самостійного набуття учнями загальнонаукових та професійних знань, навичок та вмінь [23, 19].

Використання методів активізації сприяє впровадженню в дидактичний процес технології особистісно орієнтованого навчання та забезпечує особистісну спрямованість кожного навчального заходу. Під час проведення особистісно орієнтованого уроку вчитель повинен з повагою ставитися до будь-якого висловлювання учня з обговорюваної теми. В таких умовах учні прагнуть бути «почутими», без вагань «наловлюватимуть свої думки, пропонуватимуть, не боячись помилитися, свої варіанти для обговорення. Отже, сучасна дидактика вимагає від суб'єктів учіння і не тільки зрозуміти, запам'ятати й відтворити отримані знання, але й, найголовніше, – вміти ними оперувати, ефективно застосовувати в професійній діяльності й творчо розвивати. Досягненню цієї мети сприяють методи активізації навчально-пізнавальної діяльності, спрямовані на розвиток в учнів творчого самостійного мислення і здатності кваліфіковано розв'язувати професійні завдання, Використання цих методів забезпечує тісний зв'язок теорії з практикою, розвиток нестандартного стилю мислення, рефлексивної сфери мислення (самосвідомості її саморегуляції розумової діяльності), створення атмосфери співробітництва, розвиток навичок спілкування [55].

Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності – це сукупність прийомів і способів психолога-педагогічного впливу на учнів, що (порівняно з традиційними методами навчання) першою чергою спрямовані на розвиток у них творчого самостійного мислення, активізацію пізнавальної діяльності, формування творчих навичок та вмінь нестандартного розв'язання певних професійних проблем і вдосконалення навичок професійного спілкування [23].

Деякі автори, наприклад Ю. Бабанський, цю групу методів визначають як

активні методи навчання чи методи активного навчання.

Основними факторами, які сприяють творчому ставленню учнів до дидактичного процесу і його результатів, є:

- професійний інтерес,
- нестандартний характер навчально-пізнавальної діяльності,
- змагальність,
- ігровий характер занять,
- емоційність,
- проблемність.

Класифікація методів активізації навчально-пізнавальної діяльності.

За ступенем активності учнів чи характером їхньої навчально-пізнавальної діяльності можна виокремити імітаційні та неімітаційні методи.

Імітаційні методи активізації навчально-пізнавальної діяльності

Імітаційні методи активізації навчально-пізнавальної діяльності розподіляються на ігрові та неігрові.

До ігрових належать розігрування ролей і ділові ігри різних модифікацій. Вони заповнюють ту прогалину в навчальному процесі, яку не можуть компенсувати інші методи (наприклад словесні методи, практичні заняття тощо), але не замінюють їх. Ігровий характер навчально-пізнавальної діяльності дає змогу ознайомитися зі специфікою і особливостями певної професійної діяльності, а також сприяє відчуттю своєї ролі в ній. Окрім того, вони суттєво допомагають закріпленню й поглибленню знань, отриманих під час бесід, лекцій, розповідей, семінарів, практичних занять, удосконаленню практичних навичок та вмінь, їх застосуванню, творчому використанню у вирішенні професійних проблем, створенню умов для активного обміну досвідом [12, 56].

Основна функція цих занять полягає в навчанні шляхом дій (чим ближча ігрова діяльність учнів до реальної ситуації, тим вища її навчально-пізнавальна ефективність).

Основними різновидами ігрових методів активізації навчально-пізнавальної діяльності є метод інсценування і ділові ігри.

Метод інсценування має багато спільного з театром, який викликає сильні почуття і, відповідно, впливає на емоційно-вольову сферу особистості. Один із найдавніших методів навчання, він найбільш ефективний і на сьогодні, бо забезпечує умови максимального наближення дидактичного процесу до дійсності [56, 234].

Характерними особливостями цього методу є, по-перше, ознайомлення учасників заняття з конкретною дидактичною ситуацією, яка найбільш повно відповідає професійній діяльності і потребує вирішення; по-друге,

Хід таких занять багато в чому залежить від умілого керування. Підготовчими роботами керує, безумовно, педагог, а ходом заняття – як педагог, так і певний учень, відповідно до конкретної педагогічної ситуації та дидактичного замислу. Але завжди педагог чітко визначає порядок проведення заняття і роз'яснює правила дискусії, адже успіхові всього заняття насамперед сприяють атмосфера емоційної піднесеності, «театральності» й відсутність скованості.

Після цього починається обговорення дидактичної проблеми між учасниками інсценізації, їм необхідно дати час на «вживання» в ролі, а також можливість звертатися до педагога за певними уточненнями та додатковою інформацією. Під час інсценізації інші учасники-глядачі не повинні заважати виконавцям порадами.

Такі заняття закінчуються загальною дискусією: оцінюється динаміка їх ходу, гра як окремих учнів, так і всієї навчальної групи. Залежно від дидактичного і методичного замислу заняття зміст дискусії може бути різним, але у будь-якому разі педагог має вимагати від учасників чіткої аргументації та наукового обґрунтування особистих поглядів. Обговорення можна починати із запитання до виконавців: як вони самі оцінюють виконання ролей і якими були б їхні дії у реальній ситуації або під час повторної інсценізації? Виконавці в такий спосіб отримують можливість критично оцінити свої дії. Це стимулює початок змістовної дискусії. Учасники-глядачі спочатку оцінюють позитивні, а потім негативні аспекти в діях виконавців конкретних ролей. Усі оцінки

систематизуються, аналізуються і узагальнюються вчителем. Щоб з'ясувати ставлення виконавців ролей до критики, необхідно надати їм можливість відповісти на неї, обґрунтувавши свою позицію. Після цього знову організується дискусія з питання найбільш обґрунтованого варіанта вирішення дидактичної проблеми. Підсумки дискусії підбиває учитель.

Дидактично-виховна дієвість методу інсценування, як свідчить педагогічна практика, є дуже високою, тому що за його допомогою можна реалізувати таку дидактичну мету, якої не можна досягти традиційними методами навчання [23, 44].

Основні позитивні аспекти інсценування: цей метод полегшує учіння; сприяє спостереженню за власними діями та інших; допомагає критично їх оцінити; навчає відчувати мотиви дій товаришів і, відповідно, приймати більш обґрунтоване рішення; дає змогу всебічно проаналізувати дидактичну проблему з урахуванням як особистої думки, так і думок інших учнів.

Безперечно, складно знайти єдине правильне вирішення дидактичної проблеми. Проте такої потреби й немає. Дидактична цінність інсценування полягає в можливості визначення різноманітних аспектів цієї проблеми, врахування різних поглядів і пошукові нестандартних шляхів її вирішення.

Ділові ігри мають багато різновидів, спільною рисою яких є елемент гри. Автор першої теорії ігор Ф. Врубель вважав гру виявом потреби самовираження дитини. Також відомі теорія відпочинку після неігрової діяльності М. Лазаруса, теорія надміру енергії Г. Спенсера, теорія підготовки до праці С. Рубінштейна. В останні роки концепція ділової гри має тенденцію інтенсивно розвиватися.

В. Оконь виокремлює функціональні, тематичні й конструктивні ігри, а за змістом – дидактичні, спортивні і військові.

Під час ділової гри особлива увага приділяється формуванню навичок і вмінь ухвалення рішень за умови взаємодії, суперництва і конкуренції між активно діючими особами. В ділових іграх учні мають можливість виконувати ролі учасників певних ситуацій, протиборчих чи взаємодіючих сторін. Проте ці

ситуації розглядаються у динаміці їх вільного розвитку.

Психолого-педагогічні принципи конструювання і використання ділової гри такі:

- принцип імітаційного моделювання конкретних умов і динаміки певного виду діяльності;
- ігрового моделювання змісту і форм професійної діяльності;
- спільної діяльності;
- у діалогічного спілкування;
- двоплановості;
- проблемності змісту імітаційної моделі і процесу його розгортання в ігровій діяльності.

Ці принципи, віддзеркалюючи сутність ділової гри, визначають її складові частини, логіку, внутрішні зв'язки і вимагають їх системного застосування.

Отже, сутність ділової гри полягає у відтворенні предметного і соціального змісту професійної діяльності, моделюванні основних умов і системи відносин, характерних для відповідної діяльності. Вони розгортаються на імітаційній моделі, що відтворює динаміку певного виду діяльності [5, 30].

Спрощено ділова гра може проходити так: її учасникам рекомендується взяти участь у розв'язанні конфліктної ситуації, що склалася, і на основі інформації, яка є на даний час, прийняти обґрунтоване оптимальне рішення. Під час його ухвалення ситуація постійно змінюється під впливом середовища, внаслідок дій педагога.

Після цього прийняте рішення підлягає всебічному аналізу з метою виявлення його обґрунтованості, відповідності ситуації, нарешті, його оптимальності. Ухвалене рішення і його аналіз надають можливість оцінити конкретні дії учасників цієї гри, проаналізувати хід їхніх міркувань і опрацювати певний алгоритм дій у стандартних ситуаціях, а також сприяють формулюванню певних правил ефективної діяльності в екстремальних умовах,

розвиткові евристичного мислення під час вирішення складних завдань, кращому розумінню логіки дій інших людей і на основі цього спонукають діяти більш цілеспрямовано і рішуче.

Ділові ігри в навчальному процесі проводяться у формі професійних педагогічних ігор. Є й інші форми. Розглянемо класифікацію ділових ігор та їх різновиди [5, 39].

За призначенням вони поділяються на навчальні та дослідницькі. Перші спрямовані на імітаційне моделювання реальних процесів і механізмів, які мають місце у професійній діяльності. Дослідницькі ігри, окрім моделювання реальності, дають змогу моделювати певні об'єкти, процеси, механізми з метою їх експериментального вивчення. Для цього широко застосовуються ЕОМ, які надають можливості для творчого розв'язання навчальних проблем.

Імітаційна модель відтворює певний аспект професійної діяльності чи поведінки учня в конкретних обставинах. Цей аспект визначає характер його діяльності в дидактичному процесі.

Ігрова модель відтворює конкретні дії учнів у процесі розв'язання проблеми імітаційної моделі.

Методика проведення професійних ігор має різнобічний характер. Але у будь-якому разі ігри проводяться за певною моделлю, яка складається з таких етапів:

- підготовка учасників гри;
- вивчення ситуації, інструкцій, настанов та інших додаткових матеріалів;
- проведення гри;
- аналіз, обговорення та оцінка результатів гри.

Етап підготовки учасників гри включає:

- визначення теми гри і опрацювання проблемної ситуації;
- формулювання основної мети гри і встановлення її правил;
- опрацювання конкретних завдань щодо визначення її форм;
- затвердження організації гри та форми її проведення;

- визначення посадових осіб, ролі яких будуть виконуватися під час гри;
- моделювання навчальної ситуації на основі заздалегідь опрацьованих матеріалів;
- видачі учасникам гри, експертам та іншим особам пакету документів і матеріалів, необхідних для вирішення дидактичної проблеми.

Зміст етапу вивчення дидактичної ситуації, інструкцій, настанов і низки інших матеріалів, які потрібні для розв'язання навчальної проблеми, такий:

- вивчення настановних матеріалів;
- збирання додаткової інформації та її систематизація;
- отримання інформації у педагога, експертів;
- здійснення певних контактів між учасниками ігор, коли є така необхідність;
- опрацювання необхідних документів і підготовка навчально-методичної бази.

Відповідальним і змістовним етапом ділових ігор є аналіз, обговорення та оцінка результатів гри. На цьому етапі здійснюється обмін думками, дискутування, захист учасниками ігор своїх рішень і висновків, остаточний підсумок результатів гри [5, 79].

Тепер перейдемо до аналізу імітаційних неігрових методів навчання, основними різновидами яких є аналіз конкретної ситуації, мозкова атака, круглий стіл тощо.

Аналіз конкретної ситуації. Перші приклади використання цього методу можна знайти ще у педагогів стародавнього Риму. Наприклад, від учнів, які вивчали право, вимагали доведення особистих поглядів на основі аналізу автентичних судових прикладів [4, 84].

Методична цінність цього методу полягає в тому, що він передбачає оволодіння професійними знаннями шляхом самостійного вирішення проблем, які містять дидактичне обґрунтовані та відповідно підібрані ситуації, а не пасивним прослуховуванням інформації. Він також цікавий тим, що забезпечує

розвиток абстрактного і творчого мислення, яке сприяє підготовці та ухваленню рішень у складних ситуаціях і формуванню вміння використовувати набуті теоретичні знання.

Аналіз конкретної ситуації, в основі якої лежить певна проблема, відрізняється від традиційних методів навчання тим, що практичних навичок учні набувають за допомогою реальних прикладів із життя країни, класу, школи, а також із певної професійної діяльності. На основі цього відбувається дискусія, що сприяє вирішенню суттєвої ситуаційної проблеми.

Характерна особливість цього методу – отримання учнями більш чи менш складної ситуації, для вирішення якої немає повного обсягу інформації, але водночас воно є обов'язковим для учнів. Спираючися на індуктивний і дедуктивний методи розв'язання різноманітних складних ситуацій, він створює вигідні умови для набуття і розвитку вмінь аналізувати та ухвалювати обґрунтовані рішення в різних сферах діяльності. Ефективності цього методу сприяє тісний зв'язок теорії з практикою з урахуванням досвіду учнів – обговорення ними реальних ситуацій, що мали місце в їхній практичній діяльності. Завдяки цьому виникають сприятливі умови для розгляду в широкому обсязі і за короткий час різноманітних, інколи дуже важких і складних, проблем практичного характеру [4, 36].

Цей метод надає можливість порушувати будь-які проблеми, що впливають із ситуаційного опису. Тому він полегшує виникнення змістовних емоційних дискусій, мета яких – опрацювання обґрунтованого плану діяльності та прийняття відповідного рішення. Вивільняючи творче мислення під час всебічного аналізу конкретної ситуації, цей метод спонукає учнів до творчої дії та колективного самовдосконалення.

Необхідність обов'язкового прийняття обґрунтованого рішення вимагає від учнів виконати такі дії:

- знайти серед великої кількості різноманітної та суперечливої інформації необхідну проблему, виокремити її та ясно сформулювати;
- означити серед багатьох чинників ті, що суттєво впливають на цю

проблему;

- розглянути та проаналізувати вплив цих чинників на об'єктивний стан явища, що вивчається;
- опрацювати альтернативні варіанти вирішення проблеми та оцінити їх;
- провести аналіз і зробити порівняння всіх альтернативних варіантів, вибрати найбільш оптимальний серед них;
- ухвалити рішення проблеми та сформулювати рекомендації для його реалізації;
- запланувати контрольні дії за ходом реалізації ухваленого рішення та його результатів.

Залежно від дидактичної мети можна провести заняття, застосовуючи такі різновиди методу аналізу конкретної ситуації:

- розв'язання ситуаційних задач – метод аналізу; / розбір інцидентів (явищ) – метод інцидентів; / розбір конфліктів – метод конфліктів;
- метод «лабіринту дій»;
- метод послідовних ситуацій.

Розв'язання ситуаційних задач – метод аналізу – один із ефективних методів навчання. Його дидактична цінність полягає в тому, що він навчає правильно і логічно мислити, розвиває вміння спостерігати й аналізувати проблеми, які випливають із певної професійної діяльності. Цей різновид рекомендується застосовувати тоді, коли є необхідність розвитку в учнів самостійного і творчого мислення, формування у них переконання, що немає готових проторованих шляхів ухвалення стандартних рішень. І, навпаки, кожне рішення потребує всебічного аналізу ситуації та врахування різноманітних чинників, які на неї впливають.

Безумовно, не кожен ситуацію можна розглядати як ситуаційну задачу. Така ситуація має, окрім матеріалу для аналізу, обов'язково містити і проблему, що потребує вирішення. Тільки у такому разі її використовують як навчальний матеріал для вдосконалення професійних знань, навичок та вмінь учнів у прийнятті рішень [4, 31].

Для методично правильного проведення заняття педагог повинен:

- вибрати тему, яку можна опрацювати методом розв'язання ситуаційних задач;
- чітко з'ясувати цілі заняття;
- визначити рівень підготовленості учнів до цього заняття та їхні здібності;
- визначити проблеми, які можуть бути предметом аналізу;
- остаточно вибрати проблему, яка становить основу ситуаційної задачі; та докладно її описати, згідно з дидактичною метою і методичним замислом заняття;
- остаточно окреслити форму проведення заняття;
- визначити місце і способи збирання матеріалу для ситуаційного опису;
- опрацювати план збирання інформації;
- класифікувати і провести селекцію зібраної інформації;
- опрацювати першу версію ситуаційного опису;
- передбачити шляхи обговорення ситуації в навчальній групі та окремих підгрупах і скласти «калькуляцію часу» на ці дії;
- остаточно визначити питання для проблемного обговорення і скласти докладний план проведення заняття;
- опрацювати конспект до заняття, де чітко визначити ситуаційне завдання, проблему або проблеми для дискусійного обговорення, шляхи подальшої самостійної роботи над ситуаційним завданням, «калькуляцію часу» з докладною методикою їх вирішення тощо.

Реалізація викладених вище дидактичних і методичних вимог до заняття за допомогою методу розв'язання ситуаційних задач можлива лише за умов, коли опис , відповідає змістові та методиці цієї теми, сформульований ясно і чітко, а різні факти, явища, приклади, наведені відповідно до змісту теми, відтворюють правдивий перебіг процесів та явищ, які мають місце в цій діяльності. Таким чином, опис ситуації не повинен включати жодних коментарів учителя, його емоційного ставлення до неї, а має охоплювати тільки

ту інформацію, яка вкрай необхідна для прийняття рішення. Це означає, що він висвітлює лише побічні та проміжні вказівки, які підштовхують учнів до пошуку правильного рішення [57, 126].

Безперечно, за змістом ситуаційні задачі різноманітні, що, своєю чергою, передбачає різні форми проведення занять. Проте можна визначити їхню загальну методичку, котра складається з таких етапів.

Перший — уведення в задачу, під час якого учитель дає коротку інформацію про тему заняття, його мету, організацію, презентує ситуаційну задачу за допомогою слова, фільму, прикладу, малюнка тощо. Іноді задачу можуть описувати спеціально запрошені особи. Ця частина може займати від 15-20 хвилин до однієї навчальної години, залежно від складності ситуаційної задачі.

Другий – вивчення ситуації та підготовка рішення. На цьому етапі учні вивчають і аналізують ситуацію; звертаються до педагога за додатковою інформацією; проводять дискусії щодо змісту ситуації та ймовірних шляхів її реалізації; формулюють оптимальне рішення, використовуючи довідкову літературу, особистий досвід та професійні знання [4].

Залежно від характеру ситуації та її складності ця робота може проводитись або всією навчальною групою протягом короткого проміжку часу (наприклад від 20 до 30 хвилин), або в малих підгрупах. Коли ситуація вимагає більше часу для вивчення, її опис роздається учням заздалегідь. Відповідно обговорення може проводитись у невеликих (три-чотири особи) підгрупах, де значно зручніше вивчити, проаналізувати ситуацію і опрацювати рішення. Такий склад підгрупи створює сприятливі умови для активної участі всіх учнів в обговоренні ситуаційних задач для обміну досвідом, знаннями і думками, формує навички й уміння колективного дослідження проблеми, яка вивчається, тощо.

Третій, найбільш важливий етап – групова дискусія. Від уміння педагога керувати ходом дискусії залежить кінцевий результат цього заняття. Тому він повинен знати основні вимоги до проведення дискусії та вміти добре керувати,

не беручи в ній безпосередньої участі. Інакше кажучи, дискутувати повинні учні, а не вчитель. Основне достоїнство дискусії полягає у тому, що вона шляхом правильно організованого обговорення дає змогу виявити різні погляди на ситуацію, яка аналізується, і тим самим забезпечує її об'єктивний аналіз.

Учитель не повинен завчасно давати свою оцінку висловлених думок, а навпаки – необхідно за допомогою різних методичних прийомів змусити висловитися всіх учнів. Педагог повинен уважно слідкувати за ходом дискусії, не залишати без уваги суперечливі, хибні думки, намагатися у будь-якому разі викликати правильну реакцію учнів. За допомогою навідних запитань він може спрямувати дискусію в необхідному напрямку, заохочувати до обговорення тих проблем, які мають суттєве значення для прийняття всебічно обґрунтованого рішення. Шляхом правильно сформульованих навідних запитань і вказівок він допомагає учням зрозуміти їхні помилки [5, 315].

Характер і атмосфера колективного обговорення проблеми створюють сприятливі умови для розвитку в учнів навичок і умінь стисло, чітко, лаконічно і логічно висловлювати свої думки, уважно вислуховувати думки своїх товаришів і аргументовано відстоювати особисті погляди. Однак рекомендації педагога повинні мати форму побажань без надмірного повчання. Негативно впливає нахід дискусії також роль ментора, який навчає аудиторію. Вчитель має уникати цієї ролі, бо вона гальмує активність учнів.

Групова дискусія має три фази:

- визначення спрямованості обговорень усієї дискусії та її характер. Спершу окреслюються одна або кілька проблем, відбувається обмін думками, визначаються мета і вимоги щодо розв'язання задачі. Виявляти та аналізувати проблеми, формулювати метод учні мають самі. Вчитель повинен лише надати їм необхідну допомогу. Основна його роль – у керуванні ходом дискусії. Якщо обговорення ситуаційних задач відбулося в малих підгрупах, то у цій фазі доповідаються результати їх роботи;

- обговорення прийнятих рішень, оцінка їх з урахуванням вимог, які було визначено у першій фазі. Учні можуть ставити додаткові чи уточнюючі

запитання до представників підгруп. Головна функція вчителя – створення умов для всебічного аналізу всіх запропонованих варіантів вирішення проблеми, пошуку його найбільш оптимальних шляхів і прийняття обґрунтованого рішення. Тому найважливіше в цій фазі – характер і атмосфера дискусії, створення умов для висловлювання учасниками заняття своїх поглядів, заохочення нестандартних варіантів розв'язання задачі. Вчитель, коли є така необхідність, повинен спрямувати хід дискусії в потрібне русло, надати їй цілеспрямованості та змістовності. Але у будь-якому разі він не повинен «гасити» атмосферу співробітництва, вільного висловлювання думок учасниками дискусії та не допускати висміювань і негативних оцінок думок учнів;

- остаточне формулювання групового рішення. Учні на основі попередніх обміркувань і обговорень ухвалюють рішення, яке задовольняє більшість учасників заняття і оптимально розв'язує проблему.

Заключний етап розв'язання ситуаційних задач передбачає підсумування учителем ходу і результатів усього заняття. Коли підсумки заняття не підведено або це зроблено неякісне через відсутність часу чи з інших причин, можна вважати, що не досягнуто як дидактичної, так і виховної мети. Саме тому на цей етап учитель повинен запланувати 15-20 хвилин. [5, 320].

Широко застосовуються й інші форми проведення занять методом аналізу конкретної ситуації.

Розбір інцидентів (явищ) – метод інцидентів – спрямовано на вдосконалення умінь певних посадових осіб, з одного боку, прийняти обґрунтоване рішення в умовах нестачі інформації, а з іншого – зібрати й раціонально використати необхідну для цього інформацію. Учні отримують лише коротке письмове або усне повідомлення про інцидент, але цього аж ніяк не достатньо для прийняття обґрунтованого рішення. Вони змушені шукати додаткову інформацію, звертаючись також до педагога.

Отримавши необхідну і достатню, на їхню думку, інформацію, учні можуть проаналізувати інцидент у невеликих (3-5 осіб) підгрупах, прийняти

відповідне рішення й запропонувати його для обговорення в навчальній групі [16, 26].

Відомо, що вміння ставити правильні й суттєві додаткові запитання, щоб отримати на них обґрунтовані відповіді, – це велике мистецтво. Тому педагог націлений учити учнів формулювати запитання і вміло добирати необхідну інформацію. З цією метою він може провести заняття у таких формах:

- кожне питання для додаткової інформації обговорюється учнями, і тільки після цього приймається рішення про його доцільність;
- кожна мала підгрупа отримує всю інформацію, яку вона просила надати, а під час загальної дискусії оцінюється вміння її використовувати;
- надана інформація оцінюється (у балах) для порівняння її важливості щодо прийнятого рішення(теж у балах). При цьому вартість інформації заздалегідь обговорюється, а оцінюють її учні колективно. Це, по-перше, формує і підтримує мотивацію учіння, по-друге, вчить учнів замовляти необхідну інформацію.

Розбір конфліктів – метод конфліктів – вимагає від педагогів вміння виокремити з практики учнів такі конфліктні ситуації, які мають для них суттєве значення і можуть стати змістовним предметом дискусії на занятті. Дидактично-виховна цінність цього методу полягає, головне, у тому, що він сприяє навчанню на конкретних життєвих прикладах шляхом всебічного аналізу і прийняття [21].

Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності обґрунтованого рішення в обмежений термін часу і за відсутності достатньої інформації. Він також вчить учнів відповідальності та формує її під час прийняття рішень щодо різних проблем.

Метод «лабіринту дій» передбачає отримання учнями великої кількості однакової інформації. Це може бути докладний опис складного інциденту або ситуаційної задачі. Серед цієї інформації можуть бути як необхідні, так і побічні відомості, які не стосуються навчальної проблеми або не входять до компетенції посадової особи [22, 61].

Кожен учень повинен окремо з'ясувати цю різноманітну інформацію, адресувати її відповідним виконавцям, накласти, де необхідно, резолюцію. Йому потрібно на основі розрізненої інформації з вивчених документів скласти чітке уявлення про ситуацію, зробити висновки і прийняти всебічно обґрунтоване рішення з метою знайти правильний вихід із складного становища.

Отже, цей метод удосконалює вміння працювати з різноманітною інформацією в умовах обмеженої її кількості та часу, формує навички й уміння правильно оцінити обстановку, вибрати певну лінію поведінки, прийняти правильне і своєчасне рішення [59, 128].

Метод послідовних ситуацій включає сукупність кількох взаємозалежних і взаємозв'язаних інцидентів, конфліктів і лабіринту дій. Безумовно, проведення заняття таким методом вимагає високої педагогічної майстерності вчителя і наявності професійних навичок в учнів. Цей комплексний метод передбачає оволодіння учнями спочатку більш простими різновидами аналізу конкретної ситуації, а тільки згодом — перехід до нього.

Мозкова атака. Цей метод виник у 30-ті роки ХХ століття як спосіб колективного продукування нових ідей. Термін походить від англійського і означає «мозковий штурм». Деякі дослідники цей метод визначають як «банк ідей» [21].

Він ґрунтується на груповому формуванні ідеї розв'язання певної задачі. Група, перед якою вона ставиться, висуває якомога більше нових ідей, інколи абсолютно несподіваних, що сприяє створенню атмосфери невимушеності, змагальності та співробітництва. Заохочується будь-яка пропозиція, думка, ідея, забороняється критика і насмішки щодо них. Тільки після збирання всіх пропозицій починається їх оцінка, яка полягає у всебічному та об'єктивному аналізі всіх пропозицій і виборі найбільш оптимальної з них. Практично немає сфери, де за допомогою цього методу не можна було б розв'язати будь-яку складну проблему. Оптимальна кількість учасників для такого обговорення – 10 осіб, однак доцільно його використовувати і в групах з більшою кількістю

учасників. У цьому разі слід чіткіше розробляти методика заняття. Тих учнів, які безпосередньо не беруть участі в продукуванні нових ідей, можна використати як експертів, спостерігачів та в інших ролях.

Методика мозкової атаки має кілька етапів.

На першому етапі формулюється проблема, яку необхідно розв'язати; обґрунтовуються основні завдання для пошуку рішення; визначаються умови групової роботи; встановлюються основні правила пошуку рішення і поведінки під час мозкової атаки; формується кілька робочих груп у складі трьох-п'яти осіб і визначаються їхні завдання (розробка критеріїв оцінки і відбору найкращих ідей).

Другий (тренувальний) етап – формування навичок швидкого пошуку відповіді на проблемні запитання; вивільнення творчості та ініціативи в учасників заняття; розвиток почуття співробітництва, невимушеності; створення атмосфери змагальності та зняття «психологічних бар'єрів».

Третій етап – «штурм» визначеної проблеми. Попередньо ще раз уточнюються проблеми і завдання та нагадуються правила гри і поведінки, конкретизуються завдання учасників заняття (наприклад, експертної групи, спостерігачів, опонентів).

Продукування ідей починається одночасно в усіх робочих групах і триває до повного їх вичерпання. Кожна робоча група має власних експертів (також можуть бути і спостерігачі, якщо чисельність навчальної групи це дозволяє), які чітко фіксують всі ідеї, що виникають у групі. Зміст четвертого етапу становлять оцінка і відбір оптимальних ідей експертами. Вони це здійснюють на основі попередньо опрацьованих критеріїв оцінки висунутих ідей. Робочі групи в цей час відпочивають.

На заключному етапі повідомляються результати мозкової атаки; обговорюються результати роботи груп; оцінюються та обґрунтовуються найкращі ідеї; публічно захищається оптимальний варіант розв'язання проблеми.

Після цього ухвалюється колективний варіант рішення і даються

рекомендації щодо впровадження найкращої ідеї у практику [21].

Метод круглого столу. Дослідження свідчать, що до 40 відсотків коефіцієнта корисної дії від різних симпозіумів, семінарів, конференцій спеціалісти отримують під час неформального спілкування в кулуарах. Ефект цього спілкування можна підвищити, надаючи йому організованого характеру у вигляді тематичних дискусій, тобто круглого столу.

Метод круглого столу використовується, як правило, для проведення міждисциплінарних занять з метою обговорення складних теоретичних проблем і обміну досвідом. Формулюється тема, яка має неоднозначне тлумачення, і тому виникає необхідність її аналізу і обґрунтування в різноманітних аспектах: політичних, економічних, психологічних, педагогічних, юридичних або правових, тактичних тощо. На це заняття запрошуються певні компетентні особи — спеціалісти різних галузей знань.

Учні заздалегідь готують доповіді, реферати та виступи. На занятті вони заслуховуються, після чого починається їх обговорення, аналіз, коментування, обмін думками. Щоб створити сприятливі умови для активної участі всіх учнів у цьому процесі, педагогу слід дотримуватися рекомендацій, які стосуються проведення дискусії. Також можна широко застосовувати технічні засоби, матеріали з періодичної преси, схеми, наочні приклади тощо [21].

Загальний ефект проблемної лекції визначається, перше, її змістом, по-друге, способом організації спільної діяльності й тими засобами спілкування, які забезпечують активну і змістовну взаємодію педагога з аудиторією.

Безумовно, лекція стає проблемною тільки тоді, коли має певні інтелектуальні труднощі, тобто коли в ній реалізується принцип проблемності. Він повинен формуватися під час добору і дидактичної обробки навчального матеріалу, а також безпосередньо на лекції. Перший напрямок реалізується шляхом розробки системи навчальних проблем, тобто пізнавальних задач, які відображають основний зміст теми лекції, другий – компонування лекції як діалогічного спілкування педагога з учнями, предметом якого є матеріал, що вивчається.

Проблемність лекції досягається послідовним створенням проблемної ситуації певної трудности, яку учні не й зможуть подолати за допомогою своїх знань. Навчальна проблема – це пізнавальна задача, що має деякі протиріччя, і відповідь на неї вимагає додаткового запитання. Навчальні проблеми, які викликають в учнів певні інтелектуальні утруднення, повинні бути посильними за своєю складністю, враховувати пізнавальні можливості учнів, міститися в руслі предмета, що вивчається, і становити інтерес для майбутньої професійної діяльності [59].

Такі лекції звичайно мають діалоговий характер. Діалог може бути як зовнішнім (між педагогом і учнями), так і внутрішнім (самостійне мислення, обмірковування учнем навчальної проблеми). Характер і час використання діалогу педагогом повинен дидактичне обґрунтовуватися.

Здебільшого зовнішні діалоги переходять у лекцію – дискусію, яка передбачає активний обмін думками в інтервалах між логічними розділами лекції. Це, безперечно, поживає навчальний процес, активізує пізнавальну діяльність учнів, дає можливість педагогу керувати колективною думкою групи [40].

Щоб виник діалог, педагог має виконати ряд вимог:

- вступати в контакт з учнями не як «особа», яка не знає, а як співрозмовник, який хоче обмінятися своїми думками щодо проблеми лекції, власним баченням шляхів її розв'язання;
- не тільки визнавати право учня на власний погляд на проблему, але і бути зацікавленим у цьому;
- істинність нових знань доводити не силою особистого чи іншого авторитету, а шляхом обґрунтованих міркувань;
- надавати можливість учням ознайомитися з різними поглядами щодо навчальної проблеми;
- робити учнів активними співучасниками спільного мислючого пошуку розв'язання проблеми;
- шанобливо ставитися до учнів та особливо до їхніх думок, створювати

атмосферу співробітництва, невимушеності;

- стимулювати учнів до самостійного пошуку відповідей до навчальної задачі під час лекції і згодом – до самостійної роботи.

Похідним від зовнішнього діалогу є внутрішній, який називається тільки за наявності в учнів навичок та вмінь. Через те проблемні лекції повинні доповнюватися системою семінарів, ділових ігор, самостійної роботи тощо.

Лекція конкретної ситуації нагадує лекцію-дискусію. Тільки на обговорення педагог виносить конкретну ситуацію. Це так звані мікроситуації, і демонструються аудиторії усно або у вигляді відео, діафільму тощо, її виклад має бути коротким, але і змістовним, щоб його вистачило для всебічного розгляду. Учні цю мікроситуацію аналізують всією аудиторією. Педагог активізує цей діалог за допомогою спеціально спрямованих запитань, підказок, зіставленням них поглядів, а іноді й їх зіткненням. Після цього він, опираючися на правильні та обґрунтовані відповіді, міркування і судження, аналізує цю ситуацію, надає докази щодо хибних думок і спрямовує аудиторію до колективного рішення чи висновку [40].

Лекція з використанням техніки зворотного зв'язку проводиться за наявності спеціально обладнаних аудиторій програмованого навчання. Коли аудиторія повністю автоматизована, присутність педагога не обов'язкова: текст лекції подається у магнітофонному записі, який супроводжується відповідним фільмом. У кінці кожного розділу лекції звучать контрольні запитання, і на екрані висвітлюються варіанти відповідей на них. Завдання учнів – натиснути на правильний, на їхній погляд, номер відповіді на клавіатурі. Коли сума балів відповідає необхідному рівню, лекція продовжується. А коли ні, то магнітофон автоматично перемикається на іншу доріжку, де лекційний матеріал викладається вже в інший спосіб [40].

Лекція-консультація використовується під час вивчення теми суто практичного характеру. На такій лекції учні після викладу основних проблем ставлять педагогу запитання. На відповіді може відводитися до 50 відсотків навчального часу. В кінці заняття педагог робить висновки шляхом стислої

дискусії і визначення правильних відповідей [40].

До проведення лекції-прес-конференції залучаються спеціальні консультанти з комплексних проблем. Учні можуть заздалегідь ознайомити з проблемами: тоді вони готують запитання, які групуються за проблемами, і для відповіді на них запрошуються фахівці високого класу.

Коли проблема не вимагає попередньої підготовки консультантів, заняття проводиться так: педагог визначає тему лекції і пропонує учням протягом 2-3 хвилин сформулювати найбільш цікаві для них запитання, після чого протягом 3-5 хвилин групує запитання за змістом і починає викладати лекцію. При цьому він відповідає не на кожне запитання, а на групи однорідних запитань.

Коли проблема складна, кожен консультант відповідає на свою групу запитань. Учні мають можливість звертатися до них за уточненням, ставити додаткові запитання.

Лекція із заздалегідь запланованими помилками передбачає закладання в її зміст певної кількості помилок змістового, методичного і поведінкового характеру. Опис таких помилок педагог пред'являє учням наприкінці лекції. Для цього підбираються найбільш характерні помилки яких припускаються як педагоги, так і учні [42].

Завдання учнів полягає у тому, щоб виявити під час лекції ці помилки, занотувати їх та оголосити в кінці заняття. На аналіз помилок відводиться 10-15 хвилин. Вони аналізуються спочатку слухачами, а потім спільно з педагогом. Досвід свідчить, що учні в основному віднаходять навмисні помилки (їх також звіряють із заздалегідь підготовленим описом).

Такі заняття носять емоційний характер, сприяють створенню атмосфери довірливості та співробітництва педагога й учнів, значно підвищують інтерес останніх до предмета, який вивчається.

Також ця лекція має велике виховне значення як для педагога, так і для учнів. Наприклад, учні нерідко фіксують мовні й поведінкові помилки педагога. В такому разі він повинен відкрито зізнатися в них і зробити для себе відповідні висновки.

Нетрадиційні семінарські (практичні) заняття.

Семінари як традиційна форма навчання використовуються від стародавніх часів. Сьогодні у вищій школі вони носять переважно практичний характер, що створює сприятливі умови для їх застосування з метою розвитку професійного мислення, формування навчально-пізнавальної активності й творчого використання знань у навчальних умовах. Професійне застосування знань передбачає вільне володіння категорійно-понятійним науковим апаратом. Учні повинні навчитися виступати в ролі доповідачів і опонентів, набувати вмінь і навичок визначення інтелектуальних проблем та їх розв'язання, доведення і спростування, відстоювання своїх поглядів, демонстрування досягнутого рівня теоретичної підготовки. Якісному вирішенню цих відповідальних завдань сприяють різноманітні прийоми та способи активізації практичних занять. Хід семінару і характер обговорення на ньому складних теоретичних і практичних наукових проблем створюють сприятливі умови для їх моделювання і всебічного аргументованого аналізу. Через те педагог повинен удосконалювати методику обговорення питань, які підлягають вивченню, уникати заслуховування виступів тільки окремих, найбільш сумлінних і активних учнів, а навпаки – організувати колективну роботу, яка забезпечує активну участь в ній кожного учня [42].

Семінари можна проводити у формі дискусії, групового дослідження, взаємонавчання тощо.

Семінар-дискусія організується як процес діалогічного спілкування учасників, під час якого відбувається формування практичного досвіду обговорення та розв'язання теоретичних проблем, теоретико-практичного мислення майбутнього фахівця.

Особливістю розвитку семінарського заняття є забезпечення рівноправної та активної участі кожного учня в аналізі теоретичних положень, вірогідних рішень, в оцінці їх правильності та обґрунтованості. Дискусія створює специфічне психологічне тло під час спілкування різно-інформованих партнерів – членів навчальної групи (на відміну від спілкування з

різноінформованим партнером-педагогом). Це вивільняє творчі інтелектуальні здібності учнів, різко знижує бар'єри спілкування, підвищує його продуктивність [25].

Необхідні умови виникнення плідної дискусії – рівень знань учнів, методична майстерність педагога і всебічна підготовленість семінару.

Важливою вимогою є також уміння учнів дискутувати. Цьому мистецтву слід навчати поступово. Тому рекомендується спочатку застосовувати прості форми дискусії, а згодом – методично і змістово складніші.

Найпростіша форма дискусії – обговорення протягом короткого часу певної проблеми в групах із кількох осіб, а потім аналіз результатів цих обговорень у складі всієї групи. Інший варіант: спочатку учні індивідуально протягом 5 хвилин вивчають проблему і готують кілька запитань; потім створюються пари і обговорення цих проблем проводиться попарно в межах 10 хвилин; після цього пари об'єднуються в малі підгрупи з 4-6 осіб, які продовжують аналіз проблем протягом 20 хвилин. Наприкінці заняття результати обговорень аналізуються шляхом загально-групової дискусії.

Дискусію також можуть спричинити повідомлення якогось учня або педагога, елементи мозкової атаки або ділової гри. У першому випадку учні намагаються висунути якомога більше ідей, не критикуючи їх, а потім виокремлюють найбільш змістовні, які обговорюють, оцінюють можливості їх доведення або спростування [60].

У другому випадку семінар-дискусія проводиться шляхом виконання учнями певних ролей. Це, звичайно, ведучий, опонент чи рецензент, логік, психолог, експерт та інші особи, залежно від конкретної ситуації.

Ведучий виконує всі керівні обов'язки педагога: стежить т ходом семінару, обговорення проблем, за аргументацією виступів, заохочує товаришів до активної участі в аналізі проблем, підсумовує результати заняття тощо.

Опонент або рецензент повинен не тільки проаналізувати основні позиції доповідача, а і знайти помилки та вразливі місця у виступі й запропонувати свій, найбільш оптимальний варіант розв'язання проблеми.

Логік з'ясовує суперечності й логічні помилки у виступах доповідача та опонента, уточнює визначення понять і категорій, аналізує хід доведень тощо [31].

Психолог відповідає за організацію змістовного спілкування і взаємодію учнів під час семінару-дискусії, сприяє узгодженості спільних навчальних дій, доброзичливості взаємин, не допускає перетворення дискусії на конфлікт шляхом згладжування різких думок, зведення їх до жартів, стежить за правилами ведення діалогу.

Експерт оцінює дієвість усієї дискусії, правомірність висунутих гіпотез і передбачень, зроблених висновків, висловлює свою думку про внесок того чи іншого учасника в прийняття спільного рішення, дає загальну характеристику дискусії тощо [61].

Інші учасники дискусії мають стежити за її розвитком, ставити запитання доповідачеві, опонентові, рецензентові, активно включатися в спілкування на будь-якому етапі дискусії, висловлювати свої думки та оцінки, доповнювати тих, хто виступав, робити критичні зауваження щодо предмета дискусії, вести себе коректно щодо товаришів та їхніх висловлювань тощо.

Безумовно, особлива роль в якісній організації такого заняття належить педагогу. Він має підготувати учнів до активної участі в дискусії: правильно підібрати актуальну тему.

Також згідно з методикою заняття і побажаннями учасників семінару-дискусії можуть пропонуватися й інші ролі. Коли чисельність учнів досить велика, можна призначити на вищезазначені ролі кілька осіб.

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

3.1. Критерії соціально-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи

На сьогоднішній день не існує єдиного списку таких ключових компетентностей, які обов'язково мають стати об'єктами педагогічного впливу, оскільки він є предметом живих наукових дискусій. Однак, перелік ключових компетентностей, запропонований як рядом вітчизняних дослідників так і представників європейських країн, свідчить про те, що певні компетентності беззаперечно включаються до всіх списків. Саме такою компетентністю є соціально-педагогічна компетентність. Особливої актуальності набуває проблема формування та розвитку соціально-педагогічної компетентності в студентському віці, зокрема при підготовці педагогів вищої школи. Це пояснюється двома причинами: по-перше суб'єктивним відчуттям необхідності такої компетентності та усвідомленням залежності успіху подальшої діяльності від рівня її розвитку, по-друге – контекстним характером навчання у вищому навчальному закладі, що робить цей період сенситивним для розвитку саме соціальної компетентності.

Маючи за мету формування та розвиток соціально-педагогічної компетентності і виходячи з принципу єдності формування компетентності та її вивчення, ми вважаємо, що першим кроком нашої діяльності має бути вивчення наявного рівня цієї якості, що дасть нам змогу вибудувати в подальшому необхідну стратегію, розробити шляхи та обґрунтувати умови її формування.

Не викликає сумнівів твердження про те, що компетентність випускника вищого навчального закладу (магістра) має бути діагностичною, тобто перед

нами постає питання про критерії діагностики компетентності особистості.

Багато авторів, які займаються вивченням компетентнісного підходу взагалі, та соціальної компетентності зокрема, наголошують на труднощах діагностики компетентності людини: «навчання компетентностям гальмується труднощами вимірювання та підтвердження особливостей компетентностей».

Дж. Равен у своїх роботах підкреслює, що оцінювати компетентність потрібно «швидше за залученням до певних стилів поведінки..., ніж за способом ставлення до даного об'єкту чи класу об'єктів... В результаті ми маємо оцінку інтенсивності індивідуальної мотивації стосовно певної поведінки». Дж. Равен пояснює, що «...тільки в тому випадку є сенс намагатися вияснити, чи може людина поводити себе компетентно..., якщо для нього є значущою мета, заради досягнення якої він, як очікується, буде працювати...». Дослідник також зауважує, що в тестах на компетентність люди можуть діагностуватися «... як некомпетентні у тих випадках, коли вони не демонструють бажаної компетентності в досягненні мети, яка є важливою для того, хто проводить оцінку, але не хвилює самого піддослідного». Хоча за таких умов, вважає вчений, результати дослідження мають пояснюватися швидше низькою значущістю для нього цієї мети, ніж його некомпетентністю. Лайл М. Спенсер та М. Сайн розглядають як критерії компетентності такі її елементи, як мотиви, психофізіологічні якості, настанови, цінності в структурі «Я»-концепції особистості, а також знання та навички. Автори зауважують, що знання та навички оцінювати легше, ніж інші більш глибокі але не менш важливі компоненти компетентностей.

Також у своїй праці Лайл М. Спенсер та М. Сайн обґрунтовують критерії, які найчастіше використовуються під час вивчення компетентностей: «найкраще виконання» та «ефективне виконання». У своєму дослідженні автори використовували такі критерії як «виконання в проактивному тесті, демонстрація компетентностей під час виконання імітуючих вправ... та документування виконання під час роботи».

Беручи за основу концепцію компетентності І. Зимньої, відповідно до

якої структуру компетентності складають готовність, знання, досвід, ставлення, регуляція, А. Князев, Є. Земцов та С. Палецька розробили критерії оцінки компонентів компетентності. Так, критеріями готовності розглядаються такі: специфічні риси, моторика, особливості сприйняття та обробки інформації, пізнавальні здібності, типологічні особливості, характерні риси, особливості статі та інші співвіднесені з настановою особистості [29].

Критеріями знань були обґрунтовані наявність уявлень про компетентність, наявність стереотипів, знань, пріоритети пізнання пов'язані з компетентністю. Критеріями досвіду розглядалися реалізація близьких до компетентних або безпосередньо компетентних завдань та функцій у минулому. Критеріями ставлення: сформоване ставлення до себе та до інших у зв'язку з реалізацією компетентності або до пов'язаної з компетентністю діяльності. Критерії регуляції: здатність до регуляції спонукання до дії, пов'язаної з компетентністю..., наполегливість, рішучість, витримка, готовність до долання перешкод на шляху до мети, пов'язаної з реалізацією компетентності [6].

Цікавим є підхід до оцінки компетентності М. Ільязової. Так, вона розглядає поняття «компетентність» як синонім поняття «потенційна активність». Тоді, компетентність – готовність та прагнення до діяльності – включає в себе знання, вміння, досвід (інструментальна основа активності), а також потреби, цілі та мотивацію діяльності. Однак, на нашу думку, незрозумілою є відсутність самої діяльності як процесуального, або діяльнішого компонента компетентності.

М. Ільязова обґрунтовує такі критерії активності особистості:

1. Суб'єктивні критерії активності – домінуючі мотиви діяльності, спрямованість інтересів, самооцінка діяльності.
2. Об'єктивні критерії активності – процесуальні характеристики діяльності (темп, інтенсивність, об'єм діяльності, різноманітність прийомів та дій, що використовуються індивідом під час виконання завдань), результативні характеристики діяльності (рівень та якість результатів у цільовій діяльності,

виконаній протягом певного часу), здатність до саморегуляції діяльності.

Аналіз вищезгаданих підходів свідчить про те, що критерії, які можуть використовуватися для діагностики компетентності особистості взагалі, не можуть у незмінному вигляді застосовуватися для визначення рівня компетентності соціальної.

Соціально-педагогічна компетентність розглядається нами як інтегрована характеристика особистості, сукупність певних якостей, здібностей, соціальних знань та вмінь, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, які надають можливість індивіду активно взаємодіяти з соціумом, налагоджувати контакти з різноманітними групами та індивідами, а також брати участь у соціально-значущих проектах та продуктивно виконувати різні соціальні ролі [62].

Складовими структури соціально-педагогічної компетентності особистості є такі компоненти: когнітивний, діяльнісний (вміння, навички), мотиваційно-ціннісний (ставлення, ціннісні орієнтації, переживання і т. п.) та рефлексивний. По-іншому, соціально-педагогічна компетентна людина має не тільки розуміти сутність та специфіку ситуації чи проблеми, але й вміти вирішувати її практично та бути вмотивованою це зробити а також бути в змозі проаналізувати як свою діяльність, так і її наслідки. Кожен зі структурних компонентів може бути представлений як інтегрована якість особистості.

Отже, ґрунтуючись на визначенні соціально-педагогічної компетентності, яке було наведене вище, ми вважаємо, що вивчення даного феномену слід проводити покомпонентно, використовуючи з цією метою комплекс взаємоперевіряючих та взаємодоповнюючих методів. Тобто дослідження має спрямовуватися на виявлення рівнів мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів [32].

Беручи до уваги судження Дж. Равена, наведені вище ми вважаємо за доцільне починати дослідження соціальної компетентності з вивчення мотиваційно-ціннісного компонента та враховувати його інтенсивність аналізуючи результати дослідження решти її складових.

Перший має на меті виявлення змісту системи наявних мотивів, їх структури та ієрархії. Другий – це головним чином вимірювання сили та стійкості мотивів, визначення змін, що відбулися в мотиваційно-ціннісній сфері піддослідних, її динамічності [63].

Для вирішення питання про розробку та відбір адекватних поставленій меті методів дослідження принципового значення набуває питання про співвідношення мотивів і свідомості.

У своєму дослідженні ми виходимо з того, що мотиви поведінки людини, часто незалежно від ефективності їхнього впливу на діяльність, відмінні за мірою їх усвідомлення. Але характерним для поведінки, яка розглядається з точки зору соціально-педагогічної компетентності, є те, що вони будуть найбільш дієвими за умови їх повного усвідомлення суб'єктом діяльності. Саме тому таким важливим є завдання вивчення усвідомлених мотивів ефективної соціальної поведінки студентів.

Отже першим етапом дослідження мотиваційно-ціннісної складової соціально-педагогічної компетентності було вивчення змістової сторони усвідомлених мотивів соціальної поведінки студентів вищих навчальних закладів.

З цією метою ми обґрунтували рівні сформованості мотиваційно-ціннісної складової соціально-педагогічної компетентності студентів: високий, середній та низький.

Так, високий рівень характеризується загальною спрямованістю студента на широку соціальну взаємодію, прагненням саморозвитку та самовдосконалення, розумінням важливої ролі соціальної складової в майбутній професійній діяльності та в процесі навчання, готовністю та бажанням виконувати соціальні ролі професіонала на різних етапах розвитку кар'єри, сім'янина, товариша; прагненням до високих стандартів виконання цих ролей.

Для середнього рівня характерна загальна спрямованість особистості на взаємодію або на виконання поставленого завдання, орієнтація на спільну

діяльність, але досить часто за рахунок нехтування конкретними завданнями чи наданням щирої допомоги людям, вираженою орієнтацією на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в прихильності та емоційних стосунках з людьми, досить часто з їх обмеженим колом і кількістю.

Низький рівень розвитку мотиваційно-ціннісної складової характеризується наявністю слабо вираженої соціальної спрямованості особистості, загальною спрямованістю людини на себе, нерозумінням необхідності та важливості цієї складової в професійній та соціальній діяльності майбутнього спеціаліста [3].

Ми вважаємо, що дієвим фактором розвитку соціально-педагогічної компетентності або соціально ефективної поведінки особистості є не просто усвідомлення важливості цих якостей та умінь для подальшого життя та досягнення життєвого успіху, а ще й адекватна оцінка наявності їх когнітивного та операційного (або діяльнісного) компонентів. Тобто, з одного боку необхідна наявність мотивів соціально ефективної поведінки, а іншого - адекватна самооцінка можливості їх реалізації, володіння відповідними техніками та прийомами.

Отже, життєвий успіх студенти ототожнюють, в першу чергу, з наявністю хорошої роботи, щасливої сім'ї та матеріальними статками. При цьому більшість вказують на те, що для реалізації цих життєвих планів необхідна реалізація особистісних якостей, знань та вмінь, які допомагають більш ефективно функціонувати в суспільстві, досягати поставленої мети, бути успішним, визнаним іншими, а отже соціально компетентним.

3.2. Сутність дослідно-експериментальної роботи з теми дослідження

У даному параграфі розглянута програма формування соціально-педагогічної компетентності майбутнього викладача вищої школи.

У попередньому параграфі були представлені критерії соціально-

педагогічної компетентності майбутнього викладача вищої школи. Далі нам належало розробити програму формування соціально-педагогічної компетентності. У процесі розробки даної програми ми опиралися на роботи авторів, про які згадували раніше. Розглядаючи історію досліджень формування соціально-педагогічної компетентності ми погодились, що для формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх викладачів потрібно створити певні педагогічні умови, а також з тим, що складовими структури соціально-педагогічної компетентності особистості є такі компоненти: когнітивний, діяльнісний (вміння, навички), мотиваційно-ціннісний (ставлення, ціннісні орієнтації, переживання і т. п.) та рефлексивний.

У експерименті використовувалися наступні методики: бесіда, спостереження, методика діагностики спрямованості особистості Б. Басса, Методика «Потреба в досягненні» (за Ю. М. Орловим); методика діагностики комунікативної соціальної компетентності (КСК) Фетискин, методика «Самооцінки творчого потенціалу особистості», тест «Визначення комунікативних здібностей».

Для розробки нашої програми ми спиралась на український досвід, де основною педагогічною умовою є забезпечення тісного взаємозв'язку теоретичних та практичних форм підготовки, в яких зміст освіти відповідає вимогам ринку освітніх послуг.

З метою виявлення ефективності запропонованої технології формування соціально-педагогічної компетентності майбутнього викладача нами було розроблено й апробовано експериментальну програму організації дослідження, яка складалась із констатувального та формувального етапів експерименту.

На початку експерименту нами було сформовано дві групи: контрольна та експериментальна. До експериментальної та контрольної груп увійшли студенти-магістри, що навчаються у Запорізькому національному університеті на історичному факультеті. Всього у експерименті брало участь 29 студентів: 14 студентів – ЕГ та 15 студентів – КГ.

На констатувальному етапі експерименту проаналізовано вихідні рівні

знань студентів експериментальної та контрольної груп, де навчання проводилося за традиційними методами, середня оцінка знань студентів КГ й ЕГ виявилася низькою і, певною мірою, однаковою. Отримані результати дозволили нам визначити рівні сформованості соціально-педагогічної компетентності студентів, а саме: високий, середній, низький (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Рівень сформованості соціально-педагогічної компетентності студентів на початок експерименту

Рівні сформованості соціально-педагогічної компетентності	Контрольна група	Експериментальна група
Високий	13,33 %	7,14 %
Середній	60,00 %	64,29 %
Низький	26,67 %	28,57 %

Під рівнем сформованості соціально-педагогічної компетентності ми розуміли якісну характеристику достатньо стійких властивостей, що визначають ступінь інтенсивності прояву кожної з ознак її компонентів, узгодженості їх між собою у вигляді цілісної структури.

Як видно з табл. 3.1 низький рівень соціально-педагогічної компетентності мають студенти: контрольна група 26,67 %, експериментальна група 28,57 %. Низький рівень дорівнює 1 – 2,5 бали – на цьому рівні проявляється відсутність окремих компонентів соціально-педагогічної компетентності, а також потреба у їх формуванні та професійному самовдосконаленні. Низький рівень соціально-педагогічної компетентності властивий магістру, не має безліч професійно-особистісних якостей, здійснює навчання без достатньої опори на професійні знання та вміння, не має потреби у професійному зростанні, отримує не високі результати у навчанні.

Найбільший відсоток студентів має середній рівень соціально-педагогічної компетентності: контрольна група 60,00 %, експериментальна група 64,29%. Середній рівень дорівнює 2,5 – 4 бали – на цьому рівні помітні

прояви деяких компонентів професійної компетентності, але недостатньо сформовані інші компоненти. Середній рівень соціально-педагогічної компетентності властивий студенту/педагогу, який володіє необхідними знаннями, навичками та вміннями, прагне до здійснення професійної діяльності, але не веде творчого пошуку і не має потреби у професійному зростанні. Має середні результати навчання/діяльності.

Найменший відсоток студентів має високий рівень соціально-педагогічної компетентності: контрольна група 13,33 %, експериментальна група 7,14 %. Високий рівень дорівнює 4 – 5 бали – на цьому рівні сформовані всі компоненти професійної компетентності і яскраво виражені потреби в подальшому її вдосконаленні. Високий рівень соціально-педагогічної компетентності властивий студенту/магістру, який вміє застосовувати свої знання на практиці, володіє необхідними для педагогічної діяльності особистісними якостями, знаннями та вміннями здійснюючи її на професійному рівні, веде творчий пошук рішення туристських задач, завдань, проблем, має знання та вміння в міжособистісних стосунках-ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми, має стійку потребу у професійному зростанні, досягає високих результатів в навчанні/діяльності.

Аналіз отриманих у ході констатувального етапу експерименту результатів засвідчив, що серед студентів-магістрів є значна кількість осіб з низьким рівнем сформованості соціально-педагогічної компетентності. Тому здійснення процесу цілеспрямованого формування соціально-педагогічної компетентності передбачало усунення прогалин в когнітивний, діяльнісний (вміння, навички), мотиваційно-ціннісний (ставлення, ціннісні орієнтації, переживання і т. п.) та рефлексивній сферах діяльності студентів магістратури, що є необхідним для успішного оволодіння професією педагога.

На підставі результатів констатувального етапу експерименту у дослідженні теоретично і методично було обґрунтовано критерії соціально-педагогічній компетентності.

На формульовальному етапі впроваджено технологію формування соціально-

педагогічної компетентності.

Технологія формування соціально-педагогічної компетентності є впорядкованою сукупністю психолого-педагогічних методів, прийомів, засобів, техніки виконання, спільної діяльності учасників педагогічного процесу для досягнення конкретною педагогічного результату – формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх викладачів. Вона визначає систему професійної діяльності викладача для створення психолого-педагогічних умов і надання можливостей для успішної соціалізації студентів у ситуації навчальної взаємодії та подальшого професійного становлення.

Ця технологія передбачає цілеспрямований вплив на основні складові освітнього процесу: навчання (засвоєння в навчальному процесі таких складових соціально-педагогічної компетентності, як знання, уміння, навички), виховання (орієнтація на соціально і професійно значущі норми поведінки, професійно важливі якості), розвиток (життєвих цінностей, комунікабельності, толерантності, самооцінки, особистісного потенціалу).

Структура технології формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх викладачів містить такі компоненти: змістовий та процесуальний. Змістова частина – це концептуальна система знань про інструментарій досягнення цілей, ефективності процесу навчання. До цієї частини ми зараховуємо постановку, максимальне уточнення, формулювання цілей, педагогічні умови та етапи. Процесуальна (методична) частина технології – це вираження на практиці заздалегідь спроектованого процесу навчання: організація безпосередньої діяльності студентів з формування соціально-педагогічної компетенції і управління процесом навчання. До процесуально-методичної частини можна віднести власне дидактичну систему, що включає зміст навчання, мотиваційне забезпечення діяльності, методи, організаційні форми, методичні прийоми, дидактичні засоби та визначення способів взаємодії учасників процесу.

У зазначеній технології, відповідно до концепції формування соціально-педагогічної компетентності, насамперед було взято до уваги мету та

необхідний результат навчання. Йдеться про модель фахівця, яка охоплює набір вимог, що обумовлені державним стандартом, знання та уміння, якими повинен володіти фахівець, а також сукупність видів діяльності, для виконання яких він має бути підготовлений. У кожній професії є відносно стійкі комбінації професійних характеристик, зокрема щодо властивостей мислення, умінь планувати необхідні процеси, здатностей приймати рішення, комунікативних здібностей, специфіки взаємодії та ін.

При розробці системи завдань у технології формування соціально-педагогічної компетентності враховано необхідність їх відповідності соціальній меті, актуальність, опору на життєвий досвід суб'єктів навчання. Ми беремо до уваги позицію В. Якуніна про те, що з точки зору формальної структури завдання повинно складатися з таких елементів: по-перше, мета, виражена у вимогах завдання, по-друге, предметна сфера із заданими умовами, по-третє, сукупність дій (операцій), за допомогою яких перетворюються умови завдання для досягнення необхідної мети [78, 122]. Йдеться про те, що у завданні потрібно подавати не тільки цілі, але й ті обставини чи умови, за яких її можна досягнути. Ми вважаємо за необхідне використовувати різні види завдань, зокрема за цільовим призначенням це можуть бути аналітичні та проєктивні (конструктивні) завдання. За ступенем складності можна вести мову про завдання-вправи, коли перед студентом треба ставити завдання, які моделюють прості ситуації й метою яких є відпрацювання окремих дій і операцій.

Важливі питання соціального життя та соціально-педагогічної взаємодії слід обговорювати із студентами за допомогою такого пошукового (евристичного) методу, як «мозковий штурм». Використання цього методу дозволяє зніціювати максимум ідей для розв'язання проблеми. Викладач повинен сформулювати проблему у формі запитання. Це питання щодо застосування алгоритму уникнення небезпечних ситуацій у діяльності викладача.

Зазначені методи навчання адекватні завданням андрагогічної моделі навчання. Використання подібних завдань дозволяє залучити життєвий

(побутовий, соціальний, професійний) досвід слухачів, вчити їх вирішувати важливі життєві та соціальні проблеми і досягати конкретної мети.

Великий потенціал для формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх викладачів мають тренінгові методи навчання. Впровадження тренінгових методик при формуванні навичок соціально-педагогічної взаємодії ми розглядаємо як важливу складову технології формування соціально-педагогічної компетентності студентів. Тренінг – це багатофункціональний метод змін психологічних феноменів людини, групи й організації для гармонізації її професійного й особистісного буття. Тренінг вчені розглядають як універсальний метод навчання поведінки, здатностей до навчання або оволодіння тим чи іншим складним видом діяльності, зокрема спілкуванням. Враховуючи, що соціальна компетентність передбачає постійне відновлення поведінкового репертуару, саме навчання поведінки в соціумі є найбільш затребуваною складовою навчання, а отже, тренінг можна розглядати як оптимальний метод формування соціально-педагогічної компетентності. На відміну від ситуації традиційного навчання, коли суб'єкти навчання одержують знання на основі репродуктивних способів, тренінг створює проблемну ситуацію, щодо якої немає готових способів дій. Суб'єкт навчання потрапляє в рефлексивну позицію, що дозволяє йому напрацьовувати ресурс для вирішення проблемних життєвих та професійних ситуацій.

Отже, нами було впроваджено тренінг.

Мета тренінгу: активізувати творчий потенціал майбутніх викладачів; удосконалити знання, уміння і навички організації різних видів педагогічної діяльності; стимулювати бажання викладачів підвищувати свій фаховий рівень.

Завдання:

- розширити знання про можливості активних методів навчання;
- ознайомити студентів із дієвими нетрадиційними методами активізації навчання;
- допомогти в організації професійного самовдосконалення та самоосвіти;

→ сформувати та удосконалити вміння критичного і творчого мислення у процесі вирішення професійних завдань;

→ сформувати вміння працювати в команді.

Тренінгова група: 14 студентів.

Час тренінгу: 1 год. 30 хв.

План заняття:

Вступ. Необхідні ресурси: мультимедійні слайди. (3 хв.).

Знайомство (10 хв.).

Погодження правил роботи в групі. Необхідні ресурси: аркуш А1, маркери (2 хв.).

Вправа «Очікування та сподівання». Необхідні ресурси: «Дерево знань»(макет дерева), роздатковий матеріал, фломастери (8 хв.).

Рухова гра «Броунівський рух». Поділ на групи. Необхідні ресурси: музичний супровід (3 хв.).

Мозковий штурм «Ідеальний викладач: який він?» (робота в групах). Необхідні ресурси: аркуші А1, маркери, мультимедійні слайди (15 хв.).

Дискусійна карусель «Викладач: хто він?». Необхідні ресурси: мультимедійні слайди (10 хв.).

Вправа «Методичні пазли». Необхідні ресурси: картки у вигляді пазлів (5 хв.).

Вправа «Рука допомоги». Необхідні ресурси: роздатковий матеріал, фломастери (5 хв.).

Вправа «Поле вражень». Необхідні ресурси: роздатковий матеріал, фломастери (10 хв.).

Рефлексія «Побажання» 10 хв. Необхідні ресурси: Букет осінніх листочків

Підведення підсумків. (3 хв.).

Розглянемо деякі із вправ.

Вправа «Очікування та сподівання».

Учасникам заздалегідь роздано приготовлені картки у вигляді квітів та

запропоновано записати на них свої очікування від даного заняття. Кожен учасник озвучує свої сподівання. Асистент збирає картки та закріплює їх у вигляді цвіту на дереві знань.

Рухова гра «Броунівський рух».

Вправа проводиться під музичний супровід. Учасникам пропонується уявити себе атомами і по команді тренера об'єднатися в окремі молекули. Тренер озвучує «Атоми активно рухаються і утворюють молекули води, сірчаної кислоти, вуглекислого газу і т.д.», а учасники утворюють групи чисельністю, яка відповідає кількості атомів у тій чи іншій речовині. Завершуємо вправу об'єднанням учасників у три групи.

Мозковий штурм «Ідеальний викладач: який він?» (робота в групах)

Тренерський вступ: Виховання та навчання – це особлива професія, яку не можна порівняти ні з якою іншою справою. Вона має ряд специфічних особливостей. Ми маємо справу з найскладнішим, неоціненним, найдорожчим, що є у житті – з людиною. Від нас, від нашого вміння, майстерності, мистецтва, мудрості залежить її розум, характер, воля, її життя, її щастя. Кінцевий результат педагогічної праці можна побачити не сьогодні, не завтра, а через тривалий час. Викладацька професія – це людинознавство, постійне проникнення в складний духовний світ людини.

Викладач, якому суспільство довірило навчати та виховувати, повинен бути професіоналом своєї справи, гуманістом, володіти високою педагогічною культурою. Який же він, ідеальний викладач? – Давайте про це поміркуємо разом.

Сучасні науковці розглядають модель ідеального педагога у трьох основних аспектах : фахівець , працівник, людина.

Кожній групі студентів пропонується назвати риси, властивості та характерні ознаки ідеального викладача у відповідних аспектах (як фахівця, працівника, людини). Свої думки учасники тренінгу записують на запропонованих аркушах А1. Результати роботи обговорюються спільно, учасники інших груп можуть робити доповнення. Спільно визначаються

основні характеристики ідеального викладача, вони записуються на картках у вигляді краплинок дощу і закріплюються біля дерева пізнання.

Вправа «Методичні пазли» (робота в групах).

Кожній групі студентів пропонується скласти «методичні пазли» (текстовий зміст пазлів тематичний – педагогічні поняття, вислови видатних педагогів, народна мудрість, поради педагогам тощо).

Вправа «Рука допомоги».

Тренер наголошує, що у професійній діяльності будь-якої людини бувають складні ситуації, труднощі, непорозуміння. І тут важливою є допомога та підтримка досвідчених колег. Учасникам роздають картки у вигляді «руки допомоги» на яких пропонують записати прізвища та імена тих студентів, до яких вони найчастіше звертаються за професійною допомогою. Результати вправи озвучуються. Картки з іменами, які повторюються кілька разів (більше 3-5) закріплюються навколо «дерева пізнання» (як символ праці на ниві знань). Тренер акцентує увагу на тому, що у складних ситуаціях кожному члену колективу не слід замикатися у собі, залишатися сам на сам з проблемою, що у колективі є люди, котрі завжди радо прийдуть на допомогу, нададуть консультацію, мудру пораду, підтримають.

Вправа «Поле вражень».

Учасники висловлюють свої враження від заходу, коротко записують їх на картках. Результативні, позитивні враження (сподобалося, задоволений, цікаво, пізнала нове, змістовно тощо) пропонується записати на картках у вигляді плодів яблук (як символ того, що робота на занятті була плідною, ефективною), негативні враження (розчарований, не сподобалося, не цікаво, пригнічений тощо) зазначаються на картках у вигляді опалого листя. Картки з враженнями закріплюються на дереві знань.

Рефлексія «Побажання».

Усі учасники групи стають у коло. По колу один одному передають букет осінніх листочків та висловлюють побажання щодо професійної діяльності. Останнім побажання до усієї групи висловлює тренер.

Також було проведено тренінг «Толерантність як показник компетентності викладача».

Мета тренінгу: формувати толерантне ставлення до оточуючих, до суспільства, до певних педагогічних ситуацій; розвивати здатність до емпатії, співпереживання і співчуття; сприяти особистісному розвитку майбутніх викладачів, реалізації їх творчого потенціалу.

Завдання:

– ознайомити учасників з поняттями «толерантність», «педагогіка толерантності»;

– відпрацювати навички доброзичливого безконфліктного спілкування;

– формування навичок роботи в групі.

Тренінгова група: 14 студентів.

Час заняття: 1 год.

Тренінг «Толерантність як показник компетентності викладача» включав у себе проведення вправ, інформаційного повідомлення, дискусію, вправу-демонстрацію та експрес-спілкування.

Отже, Технологію формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх викладачів побудовано з урахуванням специфіки виконання викладачем педагогічних завдань, типових ситуацій його професійної діяльності, відповідно до чого визначено зміст, методи та прийоми навчальної роботи при організації навчального процесу на магістратурі. Характерними ознаками цієї технології є спрямованість на забезпечення формування соціально-педагогічної компетентності майбутнього викладача, відповідність основним принципам безперервності, поступовості, інтегративності, наступності, самоосвіти; взаємозв'язок дидактичного, психолого-педагогічного й методичного забезпечення із змістом професійної діяльності викладачів; комплексне використання форм і методів роботи з формування соціально-педагогічної компетентності; диференційований, індивідуально-орієнтований підхід до формування цієї професійно важливої властивості у викладачів.

Перейдемо до результатів формувального етапу експерименту.

Отримані результати дозволили нам визначити рівні сформованості соціально-педагогічної компетентності студентів, після впровадження технології формування соціально-педагогічної компетентності (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Рівень сформованості соціально-педагогічної компетентності студентів на кінець експерименту

Рівень сформованості соціально-педагогічної компетентності	Контрольна група	Експериментальна група
Високий	13,33 %	35,71 %
Середній	66,67 %	50,00 %
Низький	20,00 %	14,29 %

Як видно з табл. 3.2 низький рівень соціально-педагогічної компетентності мають студенти: контрольна група 20,00 %, у експериментальній групі він зменшився вдвічі і становить 14,29 %.

Найбільший відсоток студентів має середній рівень професійної компетентності: контрольна група 66,67 %, у експериментальній групі цей відсоток знизився до 50,00 %.

Високий рівень соціально-педагогічної компетентності у контрольній групі не змінився і становить 13,33 %; у експериментальній групі він збільшився на 28,57 % і становить 35,71 %.

Відтак, за даними результатів дослідження щодо рівня сформованості соціально-педагогічної компетентності студентів, данні експериментальної групи достовірно відрізняються від даних контрольної групи.

Отже, внаслідок проведення експерименту підтвердилася ефективність технології формування соціально-педагогічної компетентності майбутнього викладача вищої школи.

Це підтверджує коректність висунутої нами гіпотези и дозволяє зробити наступні висновки.

ВИСНОВКИ

Аналіз соціально-педагогічної, психологічної, соціологічної та філософської літератури засвідчує, що на сьогодні не існує єдиного визначення поняття «соціально-педагогічна компетентність», відсутні як діагностичні методики, так і методики формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи.

Соціально-педагогічна компетентність розглядається нами як інтегрована характеристика особистості, сукупність певних якостей, здібностей, соціальних знань та вмінь, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, які надають можливість індивіду активно взаємодіяти з соціумом, налагоджувати контакти з різноманітними групами та індивідами, а також брати участь у соціально-значущих проектах та продуктивно виконувати різні соціальні ролі.

Основним завданням соціально-педагогічної компетентності є досягнення самостійності та прийняття відповідальності за себе та свої вчинки. Формування соціально-педагогічної компетентності обумовлено такими когнітивними процесами, як: самопізнання, самовідношення та самовизначення.

Змістом соціально-педагогічної компетентності є наявність знань, умінь і навичок, необхідних для ефективної взаємодії із соціумом.

Оскільки компетентність є основою діяльності фахівця, то елементи компетентності можна розглядати як основу певних елементів діяльності.

Компетентність певного виду визначається компонентами. Так, соціально-педагогічна компетентність, будучи складною динамічною системою, включає в себе наступні компоненти: когнітивний, емоційний та поведінковий.

З точки зору формування соціально-педагогічної компетентності необхідним є розвиток особливих якостей психічних процесів, таких як

соціальна увага, соціальна перцепція, розвиток емотивного сприйняття, соціальна пам'ять, соціальне мислення, соціальне уявлення, соціальна інтуїція, соціальне прогнозування, а також мовленнєва компетентність.

Емоційний компонент соціально-педагогічної компетентності включає в себе розвиток моральних почуттів, емпатії, емоційної децентрації, формування вмінь контролювати та регулювати свої емоції.

Поведінковий компонент соціально-педагогічної компетентності передбачає наявність соціально цінних дій як складових міжособистісної взаємодії. Дії, з яких складаються міжособистісні взаємодії, є засобами вираження відношення партнерів взаємодії. Даний компонент соціальної взаємодії пов'язаний з формуванням соціально цінних навичок, вмінь та способів міжособистісної взаємодії; оволодінням вербальними та невербальними засобами спілкування.

Діагностика соціально-педагогічної компетентності особистості – складний та багатогранний процес. Критерії, які можуть використовуватися для діагностики компетентності особистості взагалі, не можуть у незмінному вигляді застосовуватися для визначення рівня компетентності соціальної. Ми вважаємо, що вивчення даного феномену слід проводити покомпонентно, використовуючи з цією метою комплекс взаємоперевіряючих та взаємодоповнюючих методів.

На формувальному етапі впроваджено технологію формування соціально-педагогічної компетентності. Технологію побудовано з урахуванням специфіки виконання викладачем педагогічних завдань, типових ситуацій його професійної діяльності, відповідно до чого визначено зміст, методи та прийоми навчальної роботи при організації навчального процесу на магістратурі.

Реалізація принципів технологічного підходу, інтерактивних технологій навчальної діяльності студентів магістратури, сприяли підвищенню ефективності формування соціально-педагогічної компетентності. У ході дослідження доведено, що висунута нами гіпотези підтвердилася.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адольф В. А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя. *Педагогика*. 1998. № 1. С. 72-75.
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов. Санкт-Петербург : Златоуст, 1999. 365 с.
3. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А. Й. Капська та ін. Київ : ДЦССМ, 2002. 164 с.
4. Актуальные проблемы социального воспитания / под ред. Т. Ф. Яркиной, В. Г. Бочаровой. Москва : Изд-во АПН СССР, 1990. 128 с.
5. Амонашвили Ш. А. Как живете, дети? : пособие для учителя. Москва : Просвещение, 1986. 176 с.
6. Антология педагогической мысли Украинской ССР / ред. М. Ф. Фоменко. Москва : Педагогика, 1988. 640 с.
7. Антонюк Р. І. Система цінностей у суспільстві як фундаментальний рівень соціальної регуляції. *Соціальна педагогіка: Теорія та практика*. 2004. № 1. С. 42-49
8. Ануфриева Д. Ю. Обучение будущего учителя самоанализу в процессе прохождения педагогической практики. *Самостоятельная работа в современном образовательном учреждении: теория и практика*. Екатеринбург, 2010. Ч. 1. С. 50-54.
9. Ануфриева Д. Ю. Переживание как механизм личностно-профессионального развития учителя. *Педагогический профессионализм в современном образовании* : материалы 6 Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск, 2010. С. 120-125.
10. Ануфриева Д. Ю. Развитие личного опыта будущего учителя в процессе прохождения педагогической практики. *Управление образовательным процессом в современном вузе* : материалы III Всерос. науч.-метод. конф. Красноярск: КГПУ, 2010. С. 108-110.

11. Архипова С. П. Професійна компетентність і професійність соціального працівника: сутність і шляхи розвитку. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2004. № 2. С. 23-26.
12. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.
13. Барбина Е. С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Киев, 1997. 471 с
14. Баркасі В. В. Педагогічний менеджмент як компонент моделі професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. *Наукові праці : науково-методичний журнал*. Миколаїв : МДГУ ім. Петра Могили. 2001. С. 75-79.
15. Батечко Н. Г. Підготовка викладачів вищої школи в умовах магістратури: теоретико-методологічні засади : монографія. Київ : ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2014. 708 с.
16. Безпалько О. В. Тренінг як інноваційна форма соціально-педагогічної роботи. *Соціальна педагогіка: Теорія та практика*. 2004. № 1. С. 27-31.
17. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Москва : Медиум, 1995. 152 с.
18. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації. Київ : Вища школа, 1996. 229 с.
19. Болонський процес: Документи / укл.: З. І. Тимошенко, А. М. Грехов, Ю. А. Гапон, Ю.І. Палеха. Київ : Вид-во Європ. Ун-ту, 2004. 169 с.
20. Болонський процес: Нормативно-правові документи / укл.: З. І.Тимошенко, І. Г. Оніщенко, А. М. Грехов, Ю. І. Палеха. Київ : Вид-во Європ. Ун-ту, 2004. 102 с.
21. Брушлинский А.В. Социальность субъекта и субъект социальности. *Субъект и социальная компетенция личности*. Москва : Ин-т психологии РАН, 1995. С.3-23.
22. Буева Л. П. Человек: культура и образование в кризисном социуме:

- философия образования. Москва : Фонд «Новое тысячелетие», 1996. 288 с.
23. Василенко О. М., Малько А. О. Соціально-педагогічна діяльність у закладах освіти. Харків : Крок, 2003. 83 с.
 24. Васильєв І. Б. Теоретико-методологічні аспекти формування змісту курсу «Професійна педагогіка»: системний підхід. *Професійна освіта: теорія і практика*. 2000. № 1 (11-12). С. 71-74.
 25. Ващенко Г. Виховний ідеал. Полтава : Ред. газ. «Полтавський вісник», 1994. 191 с.
 26. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні. Київ : ІНТЕЛ, 1995. 168 с.
 27. Гарашкина Н. Диагностика профессиональной компетентности. *Социальная педагогика*. 2003. № 4. С. 18-21.
 28. Голованова Т. П. Методологічні особливості забезпечення якості освіти педагогів вищої школи. *Педагогіка вищої школи: досвід і тенденції розвитку*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 10-11 лист. 2011 р., м. Запоріжжя. Запоріжжя, 2011. С. 62-63.
 29. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 375 с.
 30. Дьюї Д. Моральні принципи в освіті. Львів: Літопис, 2001. 31 с.
 31. Ерасов Б. С. Социальная культурология. Москва : Аспект Пресс, 1997. 591 с.
 32. Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растяников П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении. Москва : Просвещение, 1990. 187 с.
 33. Заверико Н. В. «Рівний рівному» як соціально-педагогічна технологія профілактичної роботи з підлітками. *Соціальна робота в Україні на початку XXI ст.: Проблеми теорії і практики*: матеріали доповідей на Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 29-31 жовт. 2002 р.). Київ, 2002. Т. 2. С. 45-52.
 34. Загвязинский В. И., Амонашвили Ш. А., Закирова А. Ф. Идеал, гармония и реальность в системе гуманистического воспитания. *Педагогика*. 2002. № 9.

- С. 3-10.
35. Зазнюк С. С. Психологія мотивації : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2002. 304 с.
 36. Зверева І. Д. Дефініції соціальної роботи та соціальної педагогіки. *Практична психологія та соціальна робота*. 2001. № 4. С. 12-16.
 37. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. Москва : Логос, 2000. 384 с.
 38. Карпова Э. Э. Качество профессиональной деятельности учителя: Теория и практика. Одесса: ОГПИ, 1993. 123 с.
 39. Кваліфікаційні характеристики педагогічних працівників, для яких встановлені кваліфікаційні категорії. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. Київ : Освіта, 1994. № 5-6. URL: http://enosvita.com.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=41:2010-12-05-16-04-17&catid=42:2011-03-13-14-14-43&Itemid=100.
 40. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту : навч. посіб. Київ : МАУП, 1996. 176 с.
 41. Колычева З. И. Аксиологические основы профессиональной подготовки учителя. *Философия и практика ненасилия* : сборник научных статей. Санкт-Петербург : Verba Magistri, 2005. С. 34-35.
 42. Колычева З. И. К вопросу о развитии личности в образовательном процессе. *Вестник ТГПИ им. Д.И. Менделеева*. 2003. № 1. С. 34-39.
 43. Колычева З. И. Социально-педагогическая компетентность и ее значение в профессиональной деятельности педагога. *Актуальные проблемы реализации концепции модернизации российского образования в педагогической практике*. Санкт-Петербург : ИОВ РАО, 2004. С. 23-26.
 44. Коменский Я. А. Великая дидактика. *Педагогическое наследие*. Москва : Педагогика, 1988. С. 11-106.
 45. Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри : монографія / редкол.: В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа, С. О. Сисоєва, Н. М. Чернуха. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. 368 с.

46. Концепція педагогічної освіти. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1999. № 8. С. 9-25.
47. Краевский В. В., Хуторской А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах. *Педагогика*. 2003. № 3. С. 3-10.
48. Курлянд З. Н. Сутність процесу виховання. *Лекції з педагогіки* : навч. посіб. Одеса : Південноукраїнський держ. пед. ін-т ім. К.Д.Ушинського, 1999. 192 с.
49. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські абрис. Київ : ВіРА ІНСАЙТ, 2000. 443 с.
50. Лавриченко Н. М. Категорії «соціальність», «духовність» і «моральність» в сучасній педагогічній науці. *Шлях освіти*. 2003. № 1. С.7-11.
51. Ландшеер В. Концепция «минимальной компетентности». *Перспективы: вопросы образования*. 1988. № 1. С. 27-34.
52. Линенко А. Ф. Методологические основы формирования готовности будущих учителей к профессиональной деятельности. *Міжнародне співробітництво та університетська освіта*: матеріали міжнар. наук. конф. Миколаїв : Вид-во МФ НаУКМА, 2000. С. 103-108.
53. Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекций : учеб. пособие для студентов пед. учебн. заведений и слушателей КПК и ФПК. 4-е изд., перераб. и доп. Москва : Юрайт, 1999. 523 с.
54. Локк Д. Мысли о воспитании. *Педагогическое наследие*. Москва : Педагогика, 1988. С. 145-179.
55. Майор Ф. Память о будущем. Москва : Прогресс, 1995. 176 с.
56. Малько А. О. Культурологічні основи соціальної педагогіки. *Вісник Харківської державної академії*. 2001. Вип. 5. С. 232-241.
57. Марущак, О. М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності. *Креативна педагогіка* : наук.-метод. журнал. 2016. Вип. 11. С. 97-108. <http://eprints.zu.edu.ua/24399/1/Марущак%20О.М.%20Стаття.%20Поняття%20компетентності%20у%20пед.діяльності.pdf>.
58. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних

- закладів непедагогічного профілю : монографія. Львів : ЛьвДУВС, 2013. 416 с.
59. Медведева И., Шишова Т. «Гарри Поттер»: атака на здравый смысл. *Социальная педагогика*. 2004. № 1. С. 86-96.
 60. Меньшиков В. М. Педагогика Эразма Роттердамского: открытие мира детства. Педагогическая система Хуана Луиса Вивеса. Москва : «Народное образование», 1995. 134 с.
 61. Методика и технологии работы социального педагога / под ред. М. А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева. Москва : Academia, 2002. 192 с.
 62. Методология и технология комплексного социально-педагогического проектирования (региональный уровень) / под ред. В. И. Загвязинского. Тюмень : Изд-во ТГУ, 1997. 168 с.
 63. Микаберидзе Г. В. Дифференциация уровней образования в странах Азии. *Сравнительная характеристика развития образования в странах Азии, Африки и Латинской Америки*. Москва : АПН СССР, 1991. С.4-24.
 64. Миропольська Н. Є. Виховний потенціал художньої культури. *Гуманістично спрямований виховний процес і становлення особистості (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді)* : зб. наук. праць. Київ : ВіРА Інсайт, 2001. Кн. 1. С. 110-115.
 65. Мындыкану В. М. Педагогическая техника и мастерство учителя. Кишинев : КГПИ, 1991. 196 с.
 66. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. Москва : Академия, 2000. 271 с.
 67. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота та ін. Київ : А.С.К., 2001. 256 с.
 68. Основы психологии : підручник / за заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. 4-те вид., стереотип. Київ : Либідь, 1999. 632 с.
 69. Педагогічні технології. Досвід. Практика : довідник статей. / ред. кол.: П. І. Матвієнко та ін. Полтава : ПОПОПП, 1999. 376 с.
 70. Пономаренко О. В. Особливості соціально-педагогічної діяльності і модель

- особистості соціального педагога. *Соціальна робота в Україні на початку XXI ст.: Проблеми теорії і практики* : матеріали доповідей на Міжнарод. наук.-практ. конф. (Київ, 29-31 жовт. 2002 р.). Київ, 2002. Т. 1. С. 221-228.
71. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження: наукове видання / за ред. С. О. Сисоєва, І. В. Соколова. Київ : ЕКМО, 2010. 362 с.
72. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 412 с.
73. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога : учебное пособие. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 384 с.
74. Сисоєва С. О. Педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю. *Компетентнісний підхід у сучасній університетській освіті*. Рівне : НУВГР, 2011. С. 3-11.
75. Сохань Л. В., Єрмаков І. Г., Несен Г. М. Життєва компетентність особистості. Київ : Богдана, 2003. 520 с.
76. Технології соціально-педагогічної роботи : навч. посіб. / за заг. ред. проф. А. Й. Капської. Київ : Вища школа, 2000. 372 с.
77. Хоружа Л. Л. Стратегія і тактика впровадження компетентнісного підходу у професійну підготовку фахівців. *Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри* : монографія. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. С. 45-54.
78. Якунин В. Я. Педагогическая психология : учебное пособие. Санкт-Петербург : Изд-во Михайлова В. А.; Изд-во «Полиус», 1998. 639 с.