

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

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

Кваліфікаційна робота

магістра

на тему **Розвиток соціально-особистісної компетентності викладача у
сучасній вищій школі**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0119
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
освітньої програми Педагогіка вищої школи
М. М. Калашнікова

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

Рецензент старший викладач кафедри
педагогіки та психології освітньої діяльності,
к.пед.н, Турбар Т. В.

Запоріжжя

2020

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ОСОБИСТІСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	10
1.1. Соціальна компетентність як наукова проблема	10
1.2. Аналіз поняття соціально-особистісної компетентності викладача ЗВО.....	37
1.3. Обґрунтування педагогічних умов формування соціально-особистісної компетентності викладачів.....	42
РОЗДІЛ 2. ШЛЯХИ ТА УМОВИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ОСОБИСТІСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО.....	51
2.1. Методика й організація проведення дослідження.....	51
2.2. Формування соціально-особистісної компетентності засобами ігрових навчальних технологій.....	63
2.3. Рекомендації з розвитку соціально-особистісної компетентності викладачів зво.....	75
ВИСНОВКИ.....	80
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	82

ВСТУП

Умови швидкого та постійно змінюваного розвитку сучасного суспільства диктують нові вимоги до особистості фахівця, його компетентності та професійного потенціалу. Сьогодні на заклади освіти, зокрема і вищої, покладена відповідальність та обов'язки підготовки якісно нових фахівців, ґрунтуючись на компетентнісному підході: «метою вищої освіти є здобуття особою високого рівня наукових та/або творчих мистецьких, професійних і загальних компетентностей, необхідних для діяльності за певною спеціальністю чи в певній галузі знань».

Проблема розвитку соціально-особистісної компетентності полягає у формуванні здатності самостійно вирішувати складні питання в різних сферах і видах діяльності у здобувачів освіти на основі творчого використання власного, соціального досвіду, вирішення пізнавальних, світоглядних, моральних, комунікативних тощо проблемних ситуацій.

Важливим підґрунтям освіти майбутнього викладача є підтримка процесу його соціалізації, нарощення соціально-адаптивного потенціалу, недопущення відірваності або деформації встановлення суспільно-особистісних зав'язків, їх примноження та якісне покращення.

Актуальність і доцільність дослідження обраної проблеми підсилюється тими обставинами, з якими зіштовхується молодий педагог поза межами освітнього закладу: незнання та певний страх проявити себе як якісно нову і затребувану особистість-фахівця в сучасних реаліях ринку праці та соціального життя. Тобто, при високому рівні володіння та використання *hard skills* фахівець-початківець відчуває дефіцит (не завжди виправданий до того ж) *soft skills* – соціально-особистісної компетентності.

Таким чином, питання розвитку та формування соціально-особистісної компетентності майбутнього викладача потребує особливої уваги з точки зору науки і, що найважливіше, практики.

Об'єкт дослідження – соціально-особистісна компетентність викладачів ЗВО.

Предмет дослідження – розвиток соціально-особистісної компетентності викладачів ЗВО.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити умови та засоби розвитку соціально-особистісної компетентності викладачів ЗВО у процесі професійної підготовки у вищій школі.

Гіпотеза дослідження базується на припущенні, що розвиток соціально-особистісної компетентності викладачів ЗВО буде успішною за умов:

- наявності у викладача ЗВО високого рівня соціально-особистісної компетентності як інтегральної професійно значущої якості особистості;
- забезпечення відповідних організаційно-педагогічних умов для розвитку соціально-особистісної компетентності викладачів ЗВО;
- реалізації в навчальному процесі розробленого комплексу навчальних діянь, спрямованих на формування високого рівня соціально-особистісної компетентності у викладачів ЗВО.

Для реалізації поставленої мети і перевірки висунутої гіпотези нами окреслені такі **завдання**:

1. Визначити ступінь розробленості досліджуваної проблеми у філософській, психолого-педагогічній науковій літературі.
2. З'ясувати сутність поняття соціально-особистісної компетентності викладача ЗВО.
3. Обґрунтувати педагогічні умови формування соціально-особистісної компетентності викладачів.
4. Розробити рекомендації щодо розвитку соціально-особистісної компетентності викладача ЗВО. Провести дослідження впливу ігрових технологій, а саме імітаційних ігор на процес формування соціально-особистісної компетентності викладачів ЗВО.

Для розв'язання поставлених завдань визначені такі **методи дослідження**:

- теоретичний аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація

наукової літератури з філософії, педагогіки, психології, соціології;

- бесіда, спостереження, опитування, анкетування, тестування.

Методологічною основою дослідження є загальні положення теорії наукового пізнання, взаємозв'язок і взаємозумовленість явищ дійсності; аксіологічні концепції філософії освіти; положення про зв'язок мови, мовлення і мислення, їх визначальне місце й роль у розвитку особистості; психолого-педагогічна теорія засвоєння знань, формування умінь і навичок у процесі активної мовленнєвої діяльності; позиції системного та комунікативно-діяльнісного підходів до розвитку соціально-особистісної компетентності майбутнього викладача зво.

Теоретичну основу дослідження становлять: положення філософії освіти (В. Андрущенко, І. Бех, І. Зязюн, В. Кремень); психологічної теорії діяльності (Л. Виготський, В. Давидов, Г. Костюк, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн); теорії педагогічної діяльності (Н. Кузьміна, М. Євтух, В. Сластьонін); теорії формування комунікативної особистості педагога та її професійно-педагогічного становлення (О. Бодальов, В. Бондар, П. Гусак, А. Капська, А. Маркова, О. Мороз, Г. Падалка; визначення соціально-особистісної компетентності її основні засади, особливості утворення, визначають її місце у структурі компетентності викладача Н. Бабенко, А. Колеснікова, О. Карпукін.

Наукова новизна полягає:

- у теоретичному обґрунтуванні умов розвитку соціально-особистісної компетентності майбутнього викладача зво;

- в уточненні і конкретизації сутності понять «компетенція», «компетентність», «соціально-особистісна компетентність майбутнього викладача зво».

Теоретичне значення дослідження полягає у розробленні принципів побудови та у визначенні умов розвитку соціально-особистісної компетентності викладача закладу вищої освіти; у збагаченні понятійного апарату теорії професійної освіти поняттям «соціально-особистісна компетентність викладачів зво».

Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що запропоновані в роботі рекомендації процесу розвитку соціально-особистісної компетентності дозволить оптимізувати роботу майбутніх викладачів зво.

Вірогідність і надійність отриманих результатів дослідження підтверджується методологічною та теоретичною обґрунтованістю вихідних положень дослідження; комплексним розглядом проблеми; застосуванням системи наукових методів дослідження, адекватних його об'єкту, предмету, меті та завданням; кількісним і якісним аналізом результатів; репрезентативністю вибірки і статистичною значущістю емпіричних даних, які забезпечують логічність, обґрунтованість і достовірність наукових результатів.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ОСОБИСТІСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1. Соціальна компетентність як наукова проблема

Компетентність – психологічне новоутворення особистості, обумовлене інтеріоризацією теоретичного і практичного досвіду [68, 248].

Етимологічно термін «компетентність» утворений від слова «компетентний» (competens), яке в латинській мові буквально означає «відповідний, здатний», хоча найчастіше уживається в значеннях:

- 1) що володіє компетенцією;
- 2) що знає, досвідчений в певній області діяльності [72, 15]

Крім того, в латинській мові також існує споріднене йому поняття «компетенція» (competentia – пиналежність по праву), яке визначається як:

- 1) коло повноважень якого-небудь органу або посадової особистості;
- 2) коло питань, в яких дана особистість володіє пізнаннями, досвідом [24, 32].

Термін компетентність вживається у найрізноманітніших контекстах і розуміється по-різному як у вітчизняній (А. Журавльов, О. Сібіль, Н. Таловіна, Р. Шакуров), так і у закордонній літературі (І. Стевік, Д. Юл, Дж. Мериль). У тлумачних словниках термін «компетентність» (лат. «competentia», от competo – спільно домагатися, досягати) трактується як: «володіти знаннями, які дозволяють розмірковувати про щось»; «обізнаність»; «авторитетність».

У роботі Дж. Равена «Компетентність у сучасному суспільстві», яка з'явилась у Лондоні у 1984 р., дається розгорнуте трактування компетентності. На його думку, це таке явище, яке «складається із великої кількості компонентів, багато з яких відносно незалежні один від одного..., деякі

компоненти відносяться більш до когнітивної сфери, а інші – до емоційної, ці компоненти можуть заміняти один одного як складові ефективної поведінки» [65, 3]. Модель компетентності Дж. Равена пов'язана із визнанням ключового, системостворюючого значення ціннісно-мотиваційної сторони особистості. Формування професіонала, на думку Дж. Равена, – це не тільки створення сприяючих внутрішніх і зовнішніх умов діяльності, скільки виховання професіонала як особистості. Знання, вміння і навички, які складають виконавський бік професійної діяльності, успішно формуються і актуалізуються, на думку автора, тільки при особистісному сприйнятті і усвідомленні великого суспільного значення відповідних цілей, що визначає формування високої відповідальності, ініціативи, готовності до творчості. Компонентам компетентності властива кумулятивність, що дозволяє їм замінювати один одного. Велике значення Дж. Равен надає не тільки помітним компонентам, а й латентним, віртуальним, які можуть проявлятися у нових життєвих ситуаціях. Дж. Равен виділяє 39 видів компетентностей, серед яких ми виділили такі компетентності, як здатність вирішувати конфлікти і пом'якшувати розбіжності, здатність слухати інших людей і брати до уваги те, що вони говорять, готовність вирішувати важкі питання, самоконтроль, готовність працювати над чимось суперечливим, що викликає занепокоєння, відсутність фаталізму, відсутність почуття безпорадності тощо [65, 3].

Поняття «компетентність» пов'язується з певною областю діяльності і коли мова йде про професіонала, то ми уявляємо працівника, який працює компетентно.

Питання компетентності досліджують Є. Барбіна, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Маслов, О. Пехота, М. Левківський та ін.

Під компетентністю ми розуміємо особливий тип організації предметно-специфічних знань, які дозволяють приймати і реалізовувати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності. Оскільки компетентність є загальним оціночним терміном, який позначає здатність до діяльності «зі знанням

справи», то ми вживаємо це поняття відносно осіб певного соціально-професійного статусу (педагога вищої школи), характеризуючи міру відповідності його розуміння, знань, вмінь та навичок реальному рівню складності завдань, які вони вирішують.

Відома російська дослідниця А. Маркова у своїй книзі «Психологія професіоналізму» пише про те, що «професіонал – це спеціаліст на своєму місці, який стимулює інтерес до результатів своєї професійної діяльності і який підвищує авторитет своєї професії у суспільстві» [45, 41].

А. Маркова виокремлює такі види компетентності:

- спеціальна – компетентність у рамках конкретної спеціальності;
- соціальна – компетентність у спілкуванні і взаємодії;
- персональна – компетентність у області поліпшення результатів своєї роботи, підвищення ефективності труда за рахунок використання своїх індивідуально-особистісних особливостей і професійно-педагогічного потенціалу;
- поліпрофесійна – компетентність, яка є основою всіх видів праці, ерудованість, широкий кругозір;
- екстремальна – компетентність дій у екстремальних, стресових ситуаціях;
- аутокомпетентність – компетентність у області свого внутрішнього світу, адекватне уявлення про себе, свої якості, особливості, потреби, мотиви, цілі, ціннісні орієнтації [45, 81].

Схоже визначення компетентності ми зустрічаємо у роботах Дж. Равена, на його погляд, бути компетентним – це мати набір специфічних компетентностей різного рівня, що розуміється як сформовані певні якості особистості, які з'являються у своєчасній і якісно виконаній роботі [65, 4].

Н. Волгін стверджує, що компетентність передбачає не стільки наявність у спеціаліста значного обсягу знань і досвіду, скільки вміння актуалізувати накопичені знання і вміння у потрібний момент і використовувати їх у процесі реалізації своїх професійних функцій. Компетентність проявляється у здатності

вірно оцінювати ситуацію, що склалася, і приймати у зв'язку з цим вірне рішення, яке дозволить досягнути значного результату.

Н. Волгін виокремлює такі види компетентності:

- функціональна (спеціальна) характеризується професійними знаннями і вміннями їх реалізовувати на високому рівні, здатністю проектувати свій подальший професійний розвиток;

- інтелектуальна виявляється у здатності до аналітичного мислення і здійснення комплексного підходу до виконання своїх обов'язків, володіння прийомами особистісного самовиразу і саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості;

- ситуативна означає вміння діяти відповідно до ситуації;

- соціальна передбачає наявність комунікаційних і інтеграційних здібностей, вміння підтримувати стосунки у професійному спілкуванні, нести відповідальність за результати своєї професійної праці;

- індивідуальна відображує володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності у межах професії, готовність до професійного росту [24, 19].

В. Семиченко розглядає компетентність як атрибут особистісного рівня, систему тих засвоєних способів, за допомогою яких людина має можливість вирішувати ті чи інші проблеми, задачі своєї життєдіяльності. Будь-які знання, окремі навички та вміння лише тоді стають дієвими, коли інтегруються в загальну систему способів, вступають у багаторівневі зв'язки з іншими елементами, творчо модифікуються, гнучко використовуються у відповідності до цілей та умов діяльності або міжособистісної взаємодії [55, 11].

На нашу думку, поняття «компетентність» ширше, ніж поняття «знання» або «уміння», воно включає їх в себе.

Підтвердженням цієї думки є дослідження М. Чошанова, який вважає, що компетентність, по-перше, виражає значення традиційної тріади «знання, уміння, навички», поєднуючи їх між собою; по-друге, визначається як поглиблене знання предмета або освоєне уміння. По-третє, компетентність

доцільна для опису реального рівня підготовки спеціаліста, якого вирізняє здатність з-поміж розмаїття рішень обирати найбільш оптимальне, аргументовано відкидати хибні рішення, піддавати сумнівам ефективність, тобто володіти критичним мисленням. По-четверте, компетентність передбачає постійне оновлення знань, володіння новою інформацією для успішного вирішення професійних завдань у даний час і в даних умовах, тобто компетентність є здатністю до актуального виконання діяльності. По-п'яте, компетентність включає в себе як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти. Це означає, що компетентна людина повинна не тільки розуміти сутність проблеми, але й уміти практично її вирішувати. Компетентний спеціаліст у залежності від конкретних умов може застосувати певний метод вирішення проблеми. На основі цих тверджень учений винаходить «формулу компетентності», яка, на його думку, має такий вигляд: компетентність = мобільність знань + гнучкість методу + критичність мислення.

Поняття «компетенція» і «компетентність» досить широко використовуються у інших видах життєдіяльності людини і є показником її професійної діяльності. Такий самий смисл надає цим поняттям і педагогіка, характеризуючи якості підготовки спеціалістів вищих навчальних закладів. Вищезазначені поняття визначають коло предметів і процесів які реалізуються на різних рівнях, включають у себе такі розумові операції, як комунікативні, аналітичні, критичні; практичні вміння, здоровий глузд і мають власну класифікацію.

Широке розповсюдження понять «компетенція» і «компетентний» відбулося в епоху виникнення капіталізму, коли в результаті розподілу праці у сфері управління з'явилася необхідність в розмежуванні прав і обов'язків між органами управління і повноваженнями посадових осіб, що очолюють ці органи. Крім того, тоді ж у великій кількості були потрібні виконавці, що володіли відповідним набором знань, умінь і навиків для виконання строго певного виду діяльності.

У ХХ сторіччі поняття «компетенція» почало широко використовуватися у сфері правових відносин, оскільки відображало сукупність повноважень, які мав в своєму розпорядженні який-небудь орган або посадова особа, певними конституціями, законами і виконавчими актами державного управління. Звідси в сучасній юридичній літературі термін «компетенція» визначається як сукупність встановлених нормативними правовими актами прав і обов'язків (повноважень) організацій, органів, посадових осіб, а також осіб, що здійснюють управлінські функції в комерційних організаціях [10]. В той же час, розподіл праці у сфері управління об'єктивно поставив питання про відповідність дій органу управління або посадової особи його повноваженням. Суть проблеми полягала в суперечності, в якій, з одного боку, виступав круг повноважень, що визначав відповідальність посадової особистості у вирішенні практичних питань, а з іншої — знання, досвід і уміння цієї посадової особистості в реалізації даного круга повноважень. Потреба привести у відповідність ці дві сторони і привела до виникнення терміну «компетентність», який почав характеризувати суб'єкт управління з погляду його знань і умінь, що дають можливість здійснювати управління з більшою або меншою ефективністю.

Етимологічна близькість термінів «компетенція» і «компетентність» закономірно породила проблему їх інтерпретації: у одних випадках значення цих термінів розмежовується, «компетенція» і «компетентність» розглядаються як самостійні поняття, що виражають, перший – повноваження, права, а другий – характеристику носія цих повноважень; у інших випадках компетентність розглядається як реалізація компетенції або навіть як поняття, тотожне їй по сенсу.

У сучасній науковій літературі немає єдності відносно змісту цих понять. Так в Словнику іноземних слів терміни «компетенція» і «компетентність» трактуючи різним чином. Компетенція там розуміється в двох значеннях:

1. Як круг повноважень якого-небудь органу або посадової особи;
2. Як круг питань, в яких дана особа володіє пізнанням і досвідом [54, 65].

Термін «компетентний» там також представлений в двох значеннях:

1. Що володіє компетенцією;
2. Знаючий, досвідчений з певної області.

Поняття «компетентність» має теж два тлумачення:

1. Володіння компетенцією;
2. Володіння знаннями, що дозволяють судити про що-небудь [54, 66].

Отже, у результаті вивчення дефініцій понять «компетенція» і «компетентність», ми бачимо, що вони значно ширше понять знання, вміння і навички, тому що включають у себе спрямованість особистості (мотивацію, ціннісні орієнтації тощо), її здатність долати стереотипи, відчувати проблеми, бути проникливим, гнучко мислити; риси характеру особистості – самостійність і цілеспрямованість.

Сьогодні питаннями професійної компетентності і її спеціальних видів займається нова наука – акмеологія, яка розглядає компетентність з системних позицій, виділяючи в ній підсистеми професіоналізму діяльності, нормативній регуляції діяльності і поведінки і ін. Прихильник акмеологічного підходу А. Деркач в структурі професіоналізму виділяє «гармонійне поєднання високої професійної компетентності і професійних умінь і навиків на рівні професійної майстерності, а також акмеологічних інваріантів професіоналізму, виступаючих як спеціальні базисні вміння» [21, 175].

Виходячи з цього, професійна компетентність визначається їм як головний когнітивний компонент підсистеми професіоналізму діяльності, сфера професійного ведення, система знань, що постійно розширюється, дозволяє здійснювати професійну діяльність з високою продуктивністю» [22, 253]. Дослідження проблеми компетентності особистості у вітчизняній педагогіці та психології в більшій мірі пов'язані з вивченням професійної компетентності. Слід зазначити, що дотепер у науковій літературі немає однозначного підходу до визначення поняття «професійна компетентність».

Аналіз сучасного розуміння професійної компетентності виявив, що вона розглядається як:

- сукупність знань та умінь, які визначають результативність професійної праці;
- комплекс професійних знань і професійних значущих особистісних якостей;
- прояв єдності професійної та загальної культури.

Розглянемо визначення професійної компетентності, наведені з різних джерел:

- філософські дослідження (В. Вернадський, Ю. Лотман, П. Флоренський) показують, що концепція професійної компетентності спирається у своїй основі на тріаду: семіосфера (система знань, виражених і існуючих завдяки різноманітним знаковим системам); духосфера (почуття, емоції, переживання); техносфера (вміння, досвід), що береться за основу обґрунтування виділення мотиваційно-ціннісного, теоретико-методологічного і діяльнісного етапів процесу професійного становлення особистості;

- дослідження компетентності як наукової категорії, починаючи з 1990 р., характеризується появою робіт А. Маркової (1993, 1996), де в загальному контексті психології праці професійна компетентність стає предметом спеціального всебічного розгляду. У структурі професійної компетентності викладача А. Маркова виділяє чотири блоки:

- а) професійні (об'єктивно необхідні) психологічні і педагогічні знання;
- б) професійні (об'єктивно необхідні) педагогічні уміння;
- в) професійні психологічні позиції, установки викладача, що вимагаються від нього згідно з його професією;
- г) особистісні особливості, що забезпечують оволодіння викладачем професійними знаннями й уміннями». У більш пізній роботі А. Маркова уже виділяє такі види професійної компетентності як спеціальна – володіння власне професійною діяльністю, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток; соціальна – володіння спільною професійною діяльністю.

Різні аспекти професійної компетентності розглядаються у працях зарубіжних та вітчизняних вчених:

- Е. Зеєр, В. Воденніков та інші вважають, що професійна компетентність – це сукупність професійних знань, а також володіння засобами виконання діяльності [14];

- Є. Павлютенкова визначає професійну компетентність як форму виконання педагогом своєї діяльності, зумовлену глибокими знаннями властивостей перетворюваних предметів (людина, група, колектив), вільним володінням змістом власної праці, а також її відповідністю професійно важливим якостям педагога, його самооцінка, ставлення до праці [7, 20];

- І. Бічева виокремлює у професійній компетентності процес розвитку індивідуальної своєрідності суб'єкта професійної діяльності, що забезпечує формування індивідуальних засобів самоствердження у професійному середовищі [10, 10];

- Н. Лобанова характеризує професійно-педагогічну компетентність як системні властивості особистості та виділяє три компоненти: професійно-освітній, професійно-діяльнісний, професійно-особистісний [10, 14];

- О. Дубасенюк розглядає професійно-педагогічну компетентність як «сукупність умінь майбутнього педагога особливим способом структурувати наукові та практичні знання з метою ефективного вирішення професійних завдань» [10, 12], компонентами якої є: компетентність у галузі теорії та методики виховного процесу, його мети, завдань, принципів, закономірностей, змісту, способів, форм методів; компетентність у сфері фахових предметів та знання того, як зробити сам процес виховання та зміст предмету провідними способами виховання учнів; соціально-психологічна компетентність у галузі спілкування; диференціально-психологічна компетентність у сфері мотивів, здібностей, спрямованості; аутопсихологічна компетентність у сфері переваг та недоліків професійної діяльності та особистості;

- Ю. Варданян, Т. Савінова, А. Яшкова (визначають професійну компетентність як рівень сформованості системи психічних якостей спеціаліста, який показує єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення професійної діяльності і здібності (тобто вміння і можливості)

виконувати потрібні для цього дії [10, 13].

М. Чошанов у структуру професійної компетентності включає такі елементи:

- постійне оновлення існуючих знань для успішного застосування у конкретних ситуаціях;
- вміння вирішувати проблему практично, при цьому не змінюючи залежно від конкретних обставин той чи інший метод, найбільш вірний у даних умовах і даний час;
- разом зі знаннями і вміннями спеціаліст повинен мати свіжий погляд і критично мислити, повинен вміти обирати оптимальне рішення, аргументувати і піддавати сумніву.

На думку вченого, саме ці якості відрізняють компетентного спеціаліста [15, 21].

Формування професійної компетентності – процес впливу, що припускає якийсь стандарт, на який орієнтується суб'єкт впливу; процес, що припускає якусь закінченість, досягнення певного рівня стандарту. Формування професійної компетентності – керований процес становлення професіоналізму, тобто це освіта і самоосвіта фахівця [11, 22].

У науковій літературі критеріями професійної компетентності визначена суспільна значимість результатів праці фахівця, його авторитет, соціально-трудова статус у конкретній галузі знань (діяльності) [11, 22].

Як показує аналіз досліджень проблеми професійної компетентності закордонних спеціалістів, відбувається зміщення акценту з вимог до формальних факторів педагога, тобто його кваліфікації, освіти, до його особистісних якостей. У дослідженні американських авторів (Дж. Мериль, Д. Юл, І. Стевік) зроблена спроба виокремити індивідуально-психологічні якості професійно-компетентного спеціаліста, до яких належать дисциплінованість, самостійність, комунікативність, прагнення до саморозвитку.

У соціально-педагогічній літературі компетентність розглядається так

само, як атрибут професіоналізму. У соціологічному аспекті найчастіше використовується визначення компетентності як досконального знання своєї справи, суті виконуваної роботи, можливих способів і засобів досягнення намічених шляхів [5].

Так, наприклад, зміст професійної компетентності В. Сластенін розглядає як теоретичну і практичну готовність індивіда до відповідного виду діяльності. Теоретична готовність виявляється в сукупності здібностей мислити і аналізувати, а практична готовність виражається в зовнішніх (наочних) уміннях, до яких він відносить організаторські і комунікативні уміння [59, 263].

У контексті соціологічного підходу інше трактування феномена компетентності пропонує О. Новіков, який вважає, що: «компетентність має на увазі, крім технологічної підготовки, цілий ряд інших компонентів, що мають, в основному, внепрофесійний або надпрофесійний характер, але в той же час необхідних сьогодні кожному фахівцеві. Це в першу чергу, такі якості особистості, як самостійність, здатність ухвалювати рішення, творчий підхід до будь-якої справи, уміння доводити його до кінця, уміння постійно вчитися. Це – гнучкість мислення, наявність абстрактного, системного і експериментального мислення, це – уміння вести діалог і комунікабельність, здібність до співпраці і так далі. Над власне професійною-технологічною – підготовкою зростає величезна внепрофесійна надбудова вимог до фахівця» [52, 24].

Знайомство з роботами закордонних соціологів також дозволяє зробити висновок, що, поняття «компетентність» зв'язується ними з достатньо широким колом явищ, який включає знання, уміння, навички, певний рівень розвитку різних здібностей, які в сукупності забезпечують індивідові рішення якої-небудь задачі або допомогу в якій-небудь діяльності.

Таке розуміння компетентності показує, що вона є складним соціокультурним явищем. На думку А. Маркової, основними видами компетентності є: спеціальна (в основному професійна), соціальна, особистісна і індивідуальна [45, 113].

Компетенція є похідною від компетентності і розуміється як певна сфера

додатку знань, навиків, умінь і якостей, які в комплексі допомагають людині діяти в різних, у тому числі і в нових для нього ситуаціях [36, 18].

Модифікуючи відмічені поняття в педагогічному контексті, вибудовують спеціальну термінологічну конструкцію «освітня компетенція» – рівень розвитку особи що вчиться, пов'язаний з якісним освоєнням змісту освіти. Отже, показово, що поняття компетентності трактується по-різному: і як синонім професіоналізму, і як його складова. Ці вищезазначені визначення дозволяють нам зробити таку інтерпретацію компетенції як власне галузі, у якій необхідно орієнтуватися, і яка має власні межі, а компетентність як рівень здібностей конкретної особи для ефективної дії у рамках певної компетенції.

Синтезуючи наведені визначення, робимо висновок, що компетентність – це з одного боку, коло повноважень (реалізація функцій), яке визначає відповідальність у рішенні практичних завдань педагога, з іншого боку – це знання, вміння, досвід самого педагога (характеристика особистості), тобто готовність і здатність конкретної людини реалізовувати це коло повноважень.

Становлення особистості студента як професіонала розвивається згідно наступним етапам: емоційне сприйняття, засноване на інтуїтивному способі професійної діяльності; осмислення, засноване на когнітивному для рефлексії способі професійної діяльності; системне освоєння, засноване на частково-пошуковому способі діяльності; творче застосування, засноване на евристичному способі професійної діяльності. Робота педагога також повинна шикуватися поетапно: перший етап – визначення потреб в отриманні нових знань з метою підвищення мотивації; другий етап – систематизація знань студентів і визначення аспектів вивчення предмету; третій етап – організація процесу формування іншомовної компетенції студентів

Зняти суперечність і співвіднести особисті і суспільні потреби і потреби покликаний компетентнісний підхід. При цьому на останньому плані виявляється необхідність розвитку і вдосконалення інтелектуальних здібностей здобувачів вищої освіти. Ми згодні з В. Дружніним, який вважає, що «інтелект» як загальна здатність лежить в основі інших здібностей і визначає

успішність будь-якої діяльності [23].

Іншими словами, ми вводим поняття інтелектуальних компетенцій як базових для формування і розвитку основних груп компетенцій. Інтелектуальну компетентність ми розглядаємо як комплекс здібностей до аналізу, синтезу зіставленням і порівнянням, діагностиці і прогнозуванню, гнучкості і критичності мислення, організації і плануванню. Найяскравіше інтелектуальна компетентність в професійній діяльності також виявляється в здатності вирішувати проблеми і ухвалювати рішення.

Завдання дослідження, що розробляється нами, диктують необхідність виділення такої компетентності як соціальної.

Соціальна компетентність може і повинна розвиватися в ході навчання у зво. У поняття соціальної компетентності входить розвиток наступних компетенцій: робота в команді і співпраця, міжособистісне розуміння, ухвалення відмінностей і мультикультурності, лідерство, соціальна мобільність вирішення міжособистісних конфліктів, толерантність, і дія і надання вплив на інших.

Різні погляди на соціальну компетентність залежать від галузі науки, з погляду якої вона розглядається.

Ми розглядаємо соціальну компетентність як складну характеристику особистості, яка забезпечує її інтеграцію в суспільство, продуктивне виконання соціальних ролей, здатність орієнтуватися у мінливому соціальному середовищі та ефективно взаємодіяти з іншими людьми. Основу соціальної компетентності складають знання, соціальні мотиви, поведінкові алгоритми, а також якості особистості: ініціативність, відповідальність, комунікабельність, працездатність, толерантність, прагнення самореалізуватися тощо.

Проблема соціальної компетентності ще не отримала свого глибинного вивчення та вичерпного аналізу, тому в науковій літературі категорія «соціальна компетентність» широко трактується та співвідноситься з іншими науковими категоріями. Актуальність проблеми обумовлена тим, що в умовах реформування вітчизняної освіти та приєднання до Болонської системи

компетентнісний підхід в освіті та вихованні набуває неабиякого значення.

Наукову категорію «соціальна компетентність» ми розглядаємо як придбану здатність особистості гнучко орієнтуватися в постійно мінливих соціальних умовах та ефективно взаємодіяти з соціальним середовищем.

У науковій думці пострадянського періоду поняття «соціальна компетентність» та «соціально-психологічна компетентність» часто співвідносяться та ототожнюються; останнє навіть більш розширює сенс компетентності, об'єднуючи соціальні і особистісні чинники. Врешті-решт, соціальна компетентність сама по собі вже передбачає певний рівень особистісної компетентності. Соціально-психологічна компетентність тлумачиться як інформованість та здатність індивіда ефективно взаємодіяти з оточуючим людським загалом в системі міжособистісних відносин [25].

Таблиця 1.1

Наукові підходи щодо розуміння сутності соціальної компетентності у системі споріднених понять

Підхід	Автори	Зміст
Поглинання життєвою компетентністю соціальної та професійної	О. Борисенко	Життєва компетентність включає до себе всі інші компетентності як інтегральна, визначаюча різні сфери життєдіяльності людини
Поглинання професійної компетентності соціальною	М. Аргайл, Н. Бобрич, І. Зарубінська та ін.	Загальна соціальна компетентність включає до себе професійну, комунікативну та інші компетентності
Поглинання соціальної компетентності професійною	П. Йегер, А. Маркова, В. Ковальчук та ін.	Професійна компетентність включає до себе соціальну компетентність як володіння спільною професійною діяльністю

Таким чином бачимо, що істотної різниці в тлумаченні вищезгаданих термінів не виявлено. Різниця сприймається глибоко індивідуально, на інтуїтивному рівні.

Отже, соціальна компетентність як складне особистісно-професійне явище, має три шари (рівні) функціонування:

- особистісний, який забезпечує продуктивне вирішення складних життєвих та професійних ситуацій із збереженням власної фізичної, психічної, особистісної цілісності; розуміння себе як суб'єкта соціальної та професійної діяльності, життєдіяльності у цілому;

- навчально-професійний, який зумовлює успішність навчально-професійної та майбутньої професійної діяльності, опанування професійними ролями, оволодіння соціально значущими професійними функціями, у тому числі пов'язаними із продуктивною міжособистісною взаємодією у просторі професійної діяльності;

- власне соціальний, що визначає: активну взаємодію майбутніх фахівців із різними соціальними групами та їх представниками, участь у соціально значущих проектах, продуктивне виконання соціальних ролей.

С. Архипова вважає, що соціально-психологічна компетентність є інтегральним показником особистісного розвитку, фактором самоактуалізації, що стимулює самореалізацію особистості [11, 17].

А. Гудзовська соціально-психологічну зрілість розуміє як компетентність, як здатність особистості ефективно взаємодіяти з іншими людьми, як вміння правильно визначати психологічні особливості людей [26,18].

Дослідження 90-х рр. ХХ ст. (А. Євсєєв, О. Сафронова, І. Нікітін) трактують соціально-психологічну компетентність як певний рівень розвитку комунікативних якостей особистості, вміння попереджати та розв'язувати конфлікти тощо. Тракткування зводиться до категорій комунікативності, конфліктності, розв'язання спеціальних задач, оскільки дослідників цікавила соціально-психологічна компетентність керівника, тобто його особистісна відповідність об'єктивним вимогам посадових обов'язків [13, 25].

Л. Петровська, Л. Лепіхова розглядають соціально-психологічну компетентність як комплекс когнітивних здібностей особистості, спрямованих на пізнання партнерів спілкування та психологічних особливостей процесу комунікації в цілому [20, 9].

Отже, соціально-психологічна компетентність враховує психологічні складові особистості, такі як цінності, мотиви, настанови, переконання, здібності тощо, але, як і будь який вид компетентності, проявляється у діяльності, зокрема, як і соціальна, проявляється у міжособистісних відносинах.

Ряд дослідників поняття «соціальна компетентність» тісно пов'язують з поняттям «професійна компетентність», під яким В. Камаєва, Н. Кузьміна, Л. Мітіна, С. Рачева та ін. розуміють спеціальні знання та вміння, необхідні для здійснення певної професійної діяльності.

На погляд Р. Гільмеєвої, професійна компетентність – це здатність людини, в основу якої покладені її досвід та знання, вміння ефективно розв'язувати задачі, які відносяться до сфери її професійної діяльності.

Н. Дементьєва розуміє професійну компетентність як глибоку обізнаність фахівця про умови та технології вирішення виникаючих проблем, вміння професійно грамотно реалізовувати свої знання на практиці [7, 115].

Професійна компетентність визначає ступень знань фахівця у своїй професійній діяльності, яка може бути обмежена рядом спеціальних питань, тому категорії «соціальна компетентність» та «професійна компетентність», як до речі, і категорії «професіоналізація» та «професіонал» не синонімічні, бо особистість може бути професіоналом, але не бути компетентною в даному питанні, або, навпаки, особистість не є професіоналом, але є компетентною в даному питанні або ситуації; будучи компетентним професіоналом, особистість може бути некомпетентною в певних життєвих ситуаціях тощо.

С. Фіранер вважає, що поняття «соціальна компетентність» невід'ємне від поняття «професійна компетентність». Більш того, О. Малая, Н. Гарашкіна стверджують, що становлення соціальної компетентності особистості неможливо поза формуванням її як фахівця-професіонала, де основою розвитку

соціальної компетентності є теорія і практика безперервної освіти [16, 15; 3, 82], чим фактично ставлять формування соціальної компетентності в залежність від формування професійної компетентності і роблять соціальну компетентність складовою професійної. Тоді як ми можемо вести мову про соціальну компетентність дитини дошкільного віку, молодшого шкільного та підліткового, або взагалі про людину, яка має лише базову середню освіту. Вищезазначені дослідники не враховують вікових вимог соціальної компетентності, бо кожна вікова група має свої зобов'язання, що відповідають нормам соціальної компетентності.

Отже, соціальна компетентність має вибірковий, диференційний характер. На думку автора, ці поняття не можуть бути тотожні, поняття «соціальна компетентність» є більш глибоким та ширшим, а професійна компетентність – лише складова соціальної компетентності. Успішність життєвого шляху особистості визначає не лише професійність, а й інші особистісні та соціальні фактори, хоча, слід зазначити, задоволеність фахом, роботою є одним з вагомих чинників, що впливають на усвідомлення себе успішним /неуспішним, щасливим /нещасливим тощо.

Ми розділяємо в цілому трактовку Е. Ісламгалієва щодо поняття «професійна компетентність» – це якість високопрофесійного працівника, здатного максимально реалізовувати себе в конкретних видах трудової діяльності та здатного адаптуватися до мінливих умов ринкового механізму, керуючого професійною мобільністю, плануванням кар'єрного росту, професійною самоактуалізацією [11 с.29]. Однак, здається більш доречним замінити фразу «здатного адаптуватися до мінливих умов ринку» на «ефективно діяти у мінливих умовах ринку», оскільки адаптація розуміє під собою пристосування, то виходить, що компетентний фахівець лише встигає пристосовуватись до мінливих умов, на нашу думку, компетентний фахівець більш, ніж пристосовується, він психологічно готовий до мінливості і рівень його кваліфікації дозволяє йому ефективно діяти в цих мінливих умовах.

Прив'язання категорій «соціальна» та «професійна компетентності» є

зрозумілим та, в певній мірі, виправданим, оскільки категорія «компетентність» вийшла царини менеджменту, тому більшість дослідників по інерції ототожнюють їх, однак ми вважаємо, що професійна компетентність визначає лише якість професійної діяльності.

Ряд авторів терміни «соціальна компетентність» та «соціальна зрілість» вважають синонімічними або максимально наближують їх один до одного. Для того, щоб впевнитися, що для цього є певне підґрунтя, слід звернутися до словникового тлумачення категорії «зрілість».

Тлумачний словник трактує категорію «зрілість» як:

- 1) стан організму, який досяг повного розвитку; зрілий вік;
- 2) високий ступень розвитку, удосконалення; зрілість думки [19].

Зрілість – це досягнутий високий рівень розвитку біологічних, фізіологічних, інтелектуальних, вольових, емоційних або моральних параметрів людини [23, 130]. Біологічна, соціальна та психологічна зрілості часто не співпадають хронологічно.

Зрілість – це певний стан, що настає в міру того, як властивості досягають того рівня розвитку, при якому вони у своїй сукупності найбільш повно проявляються [24].

І. Дементьева, Н. Зубарева розглядають соціальну зрілість як можливість та необхідність відповідати за себе та інших на рівні дорослої людини; ототожнюють поняття «соціальна зрілість» та «соціальна відповідальність» [6, 13]. На думку автора, соціальна відповідальність є лише складовою соціальної зрілості/ компетентності.

А. Поздняков під соціальною зрілістю розуміє сукупність компетентностей: громадянську, побутову, комунікативну та компетентність в області саморегуляції та самостійної пізнавальної діяльності [21, 58].

Т. Толстих соціальну зрілість старшокласників розуміє як усвідомлення себе суб'єктом власної індивідуальності, суб'єктом власного життя та суб'єктом історичного процесу, а також усвідомлення своєї приналежності до певної сфери суспільних відносин та певному соціальному колу, причому

суб'єктом, наділеним певними якостями та вміннями: позитивною ціннісною орієнтацією, професійною визначеністю, складеним самовизначенням, активною життєвою позицією, здатністю до адаптації у суспільстві, компетентною взаємодією з членами суспільства, самостійністю, відповідальністю [27, 22].

Соціальну зрілість, Є. Долл – автор Шкали соціальної зрілості, визначає через міру особистої незалежності та відповідальності. Особиста незалежність є здатністю індивіда самостійно вирішувати власні справи, самостійно регулювати свої соціальні відносини. Соціальна відповідальність є відповідальністю стосовно самого себе, до інших, до суспільства [5, 18].

Соціальна зрілість, за А. Реаном, визначається як та, що досягла свого найвищого розвитку система знань про соціальну дійсність та власну особистість, яка дозволяє людині адекватно адаптуватись, приймати рішення зі знанням справи, враховуючи ситуацію, що склалась [22, 38].

В. Радул соціальну зрілість трактує як той стан, що розкриває стан сформованості особистості через призму певного соціального середовища. В її зміст включає активну життєву позицію та досягнення єдності виховання та самовиховання і прагнення самої особистості до якомога скорішого досягнення соціальної зрілості. Моделлю соціальної зрілості, на його думку, є взаємозв'язок самореалізації та соціальної відповідальності. Проявляється соціальна зрілість у соціальній активності, соціальному самовизначенні, соціальній відповідальності [24].

О. Михайлов вважає, що формування зрілості – це є розкриття та розвиток потенційних можливостей особистості. Наявність соціальної зрілості гарантує певні якості особистості, що мають суттєвий вплив на саморегуляцію поведінки [45].

Соціальну зрілість Гудзовська розуміє як результат становлення суб'єктності людини стосовно власного життя, соціальної групи, до якої вона себе відносить, та самовизначення в індивідуальному та соціальному просторі [11, 25].

Результатом становлення соціальної зрілості особистості Л. Божович вважає:

- 1) сформовану «картину світу» особистості, установки, стереотипи, цінності;
- 2) адаптованість особистості;
- 3) соціальну ідентичність [2].

Отже, констатуємо, що серед дослідників соціальної зрілості також немає єдності щодо розуміння та трактовки цієї категорії, але суть та зміст соціальної зрілості та компетентності збігаються. Ми вважаємо, що категорії «соціальна зрілість» та «соціальна компетентність» є фактично ідентичними. Врешті-решт, компетентність і є прояв зрілості в певній сфері. Якщо дуже прискіпливо підійти до цих дефініцій, то розмежування можна провести десь на рівні інтуїції. Компетентність зазначають як готовність, здатність, схильність, а зрілість можна зазначити як апогей, вершину, найвищу точку розвитку, становлення, формування.

Ряд авторів співвідносять поняття «соціальна компетентність» та «комунікативна компетентність», вважають їх близькими та взаємодоповнючими. Принаймні не можливо заперечити той факт, що рівень комунікативної компетентності значно впливає на рівень соціальної компетентності особистості.

На думку О. Холостової, компетентність в спілкуванні означає володіння комплексом особистісних можливостей, одна з показників психологічної зрілості та компетентності. Основою комунікативної компетентності є соціальний інтелект [28, 130]. Одним з показників комунікативної компетентності є вміння слухати.

Ю. Жуков, Л. Петровська, П. Растянніков прирівнюють поняття «комунікативна компетентність» та «компетентність у спілкуванні» і розглядають як здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з людьми [9].

Ю. Ємельянов вважає, що комунікативна компетентність – це здатність

людини брати на себе та виконувати різні соціальні ролі; вміння людини адаптуватися у різних ситуаціях, вільне володіння вербальними і невербальними засобами спілкування. Базовою основою формування комунікативної компетентності вважає також соціальний інтелект.

Є. Мельник до проявів комунікативної компетентності відводить вміння людини організувати «міжособистісний простір» в процесі спілкування з людьми [17, 37].

До комунікативної компетенції З. Кажанова відносить комплекс мовних засобів, необхідних для усного та письмового спілкування та здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми [12, 17-18].

Рядом дослідників (С. Татарницева, Е. Соловйова) особливо підкреслюється роль комунікативної компетентності, оскільки саме вміння спілкуватися у великій мірі обумовлює формування інших видів компетентності, таких як інформаційна, соціокультурна, білінгвальна комунікативна (знання іноземних мов) тощо [26, 39].

Отже, дослідники вийшли з вузьких рамок тлумачення комунікативної компетентності як вміння встановлювати та підтримувати міжособистісні контакти і значно розширили кордони комунікативної компетентності, однак усталеного погляду на природу та зміст цього виду компетентності ще не склалось. На погляд автора, комунікативна компетентність є одним з проявів соціальної компетентності, найбільш вагомим її інгредієнтом, а вірніше набором інгредієнтів, оскільки сама по собі, вона вже вміщує ряд компетентностей, без формування якого не можливе формування соціальної компетентності як такої.

С. Зільберман вбачає безпосередній зв'язок між моральною компетентністю та соціальною [10, 25]. Становлення моральної компетентності відбувається на базі морального розвитку. Формування соціальної компетентності неможливо без засвоєння моральних устоїв, етичних норм, ціннісних орієнтацій. Найбільш спорідненою компетентністю щодо моральної є громадянська, формування якої також неможливо без засвоєння моральних

норм. Моральний розвиток особистості включає три складові: моральні знання, моральні почуття, моральну регуляцію поведінки. Моральна компетентність вміщує в собі моральну обізнаність, можливість самовизначення в спектрі моральних цінностей та здатність морально діяти в різних життєвих ситуаціях [10, 32-33].

А. Гудзовська, досліджуючи соціальну зрілість, торкається моральної зрілості і трактує останню як суб'єктність людини стосовно власного духовного та морального буття, прийняття особистістю норм моралі як власних [5, 25].

На жаль, дослідження змісту та структури моральної компетентності обмежуються малою кількістю праць, що фактично зводить нанівець наші спроби аналізу підходів до вивчення моральної компетентності. Дослідженню громадянської компетентності не присвячена жодна наукова робота останніх років. По ходу дослідження соціальної зрілості, А. Гудзовська частково торкається ідейної зрілості як складового компоненту соціально зрілої особистості. Ідейна зрілість є результатом становлення особистості громадянина. Проявом громадянської компетентності є чесне виконання своїх обов'язків в трудовій, духовній та суспільно-політичній діяльності. Під громадянськими обов'язками розуміється єдність свідомості та поведінки особистості як громадянина певної держави [5, 18].

Моральна та громадянська компетентності, на нашу думку, є підкомпетентностями, рівень сформованості яких суттєво впливає на рівень сформованості соціальної компетентності.

Проблема моральної та громадянської компетентності потребує прискіпливої уваги фахівців, набуває актуальності в сучасних умовах загальної бездуховності, відсутності патріотизму та нехтування соціально-правовими нормами.

Поряд з вищезазначеними видами компетентності, Л. Сохань виводить ще один вид компетентності – життєва, яку визначає як інтегровану здатність особистості, що забезпечує продуктивне життєздійснення [8,162].

Життєва компетентність, в працях К. Скайє, Д. Гонда, М. Квейхагена є вмінням вдало випрацювати стратегію поведінки, намічати шлях, що необхідний для досягнення мети, виносити уроки зі своїх успіхів та невдач [32, 22].

Обмеженість кількості джерел, присвячених дослідженню життєвої компетентності ускладнює аналіз співвідношення видів компетентності, але дозволяє зробити висновок, що суть життєвої компетентності, зазначена вищевказаними авторами, є фактично ідентичною змісту соціальної компетентності. Життєва компетентність, на нашу думку, є найвищим показником загального розвитку особистості. Життєву компетентність, ми вбачаємо у наступній формулі

Соціальна компетентність + Особистісна зрілість + Пропріум = Життєва компетентність. Пропріум – це ті аспекти особистості, що роблять її унікальною [23, 279]. Необхідною умовою констатації рівня життєвої компетентності є вік. Мінімальний віковий ценз – 25 років. Життєва компетентність передбачає певну життєву мудрість, а остання, як відомо, приходить з віком.

Переважна кількість публікацій, які з'явилися у період 2000-2005 рр., освітлює аспекти компетентності у сфері професіоналізації, менеджменту, в тому числі шкільного, комунікативності, і, в меншій мірі, в соціальній сфері, ще в меншій – в моральній. Поки що не існує єдиної усталеної думки щодо поняття «соціальна компетентність», в зміст та структуру терміну різні автори вкладають різні сенс та складові; не існує чіткого розмежування семантично близьких та синонімічних категорій. Причому навіть на природу соціальної компетентності немає усталеного погляду, серед дослідників існують певні протиріччя: одні вважають, що компетентність має фізіологічне походження і на її становлення впливає генетичний фактор (К. Скайє, О. Гиндина), інші – що компетентність має соціальний характер та формується під впливом соціуму (А.Бодалев, Л. Лепіхова, Н. Белоцерковець тощо). На наш погляд, фізіологічні чинники не можна зовсім відкидати, вони також відіграють свою роль,

більшість особистісних здібностей базується на спадковості, однак, ведуча роль у формуванні саме соціальної компетентності належить соціальним умовам, які, в свою чергу суттєво впливають на виховні стандарти. Якщо звернутися до історії, то моделі виховання були різними у різні історичні епохи, як, до речі, й соціальні умови та норми. Тому, до вищезазначених вибіркового та диференційного характеру проявів соціальної компетентності, слід додати її мінливість та гнучкість відповідно до ситуації.

На основі аналізу, зробленому нами, можна дійти висновку, що:

- соціальна компетентність – це інтегрована здатність особистості, що включає в себе розмаїття підкомпетентностей, або ключових компетентностей, таких як громадянська, духовна, професійна (учнівська) зрілість; комунікативна, мовна, побутова, екстремальна компетентність тощо), тобто інтегрує в собі інші види компетентностей;

- поняття «соціальна компетентність» та «соціальна зрілість» є синонімічними та ідентичними;

- категорія «професійна компетентність» є складовою категорії «соціальна компетентність»;

- категорія «комунікативна компетентність», що сама по собі є інтегративною, є ведучою складовою дефініції «соціальна компетентність»;

- поняття «соціальний інтелект» є фундаментальною складовою соціальної компетентності;

- терміни «життєва компетентність» та «соціально-психологічна компетентність» є спорідненими, близькими за сенсом;

- поняття «соціальна відповідальність» та «соціальна впевненість» є складовими соціальної компетентності.

Проблема компетентності, зокрема, соціальної, та її співвідношення з іншими науковими категоріями потребує подальшого теоретичного осмислення та вичерпного аналізу.

Структура соціальної компетентності представлена у роботах М. Докторович, Т. Смагіної, В. Шахрай та ін. На нашу думку, одним з найбільш

оптимальних є підхід Т. Смагіної. Авторка виокремлює знаннєвий, ціннісний та поведінковий компоненти [27, 81]. А саме:

1. Когнітивний (знаннєвий) містить знання про правила комунікації, співпраці та спілкування з іншими, розуміння дитиною наслідків своїх і чужих вчинків, їх впливу на емоційний стан інших людей; знання про особливості спілкування з людьми різного віку, статі тощо.

2. Ціннісний включає ставлення дитини до емоційного стану однолітка і дорослого; толерантність; соціальна відповідальність; чуйність, співчуття, співучасть; ставлення до себе, впевненість у собі; мотивація на досягнення успіху в діяльності.

3. Поведінковий виражається в умінні діяти відповідно до соціально прийнятних норм поведінки; вибір шляхів вирішення конфліктних і проблемних ситуацій; пошук необхідної інформації, ведення діалогу з дорослими і однолітками; участь в колективних справах, спільних дорученнях; сформованість навичок самоконтролю, саморегуляції.

Компетенції ж, на відміну від придбаних знань, умінь і навиків, можуть модифікуватися, комбінуватися і в цій якості бути відправними крапками для ухвалення евристичних рішень.

Звертає на себе увагу той факт, що перераховані компетенції у великій мірі сформульовані на мові традиційного кваліфікаційного підходу.

Так, ключовими поняттями при формулюванні концептуальних компетенцій виступають «знання» і «розуміння», а при описі технологічних ми використовуємо поняття «уміння».

Моделювання навчального процесу з метою оволодіння набором компетенцій, на нашу думку, має два аспекти:

- 1) визначення компетенцій і уявлення їх в певній ієрархії;
- 2) прогнозування – організацію навчальних дій на компетентнісній підставі.

Перший аспект пов'язаний з тим, що, перш за все, необхідно досягти ясності і розуміння в питанні дефініцій ключових понять. Значущим для нас є

визначення соціально-особистісної компетентності.

Теоретичне вивчення питання соціально-особистісної компетентності виявило, що дане поняття наразі зарубіжні та вітчизняні науковці досить рідко у своїх дослідженнях виділяють в окрему категорію (Ж. Равен, А. Шельтен, G. Hamel, С. Prahalad [11; 24]), вивчаючи її в межах соціальної та емоційної компетентності (Х. Хан, К. Кемпл [73], Hing Keung Ma); характеризують особистісну складову в межах загальної соціальної компетентності (І. Холковська, Г. Селевко [13], Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Савченко, О. Зарубінська), або ж професійної (Є. Клімова) тощо.

Н. Бабенко, А. Колеснікова, О. Карпунін [36] та ін. у своїх працях надають визначення соціально-особистісної компетентності, характеризуючи її основні засади, особливості утворення, визначають її місце у структурі компетентності викладача тощо.

Європейський парламент і Рада Європейського Союзу 17 січня 2018 року схвалили Рамкову програму оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя, в якій виокремили особисту, соціальну та навчальну компетентність в окрему важливу інтегровану складову [19].

Вивчаючи наукові джерела щодо визначення соціально-особистісної компетентності, нами було акцентовано увагу на досить великій кількості досліджень присвячених окремо соціальній та окремо особистісній компетентностям.

Соціальну компетентність різні науковці визначають як характеристику певного рівня соціалізації особистості (Н. Рототаєва [12], Ж. Делор [4]); необхідну властивість особистості, що забезпечує взаємозв'язок людини зі світом (В. Хутмахер); динамічну інтегративну систему (В. Куніцина [9]); інтегровані компетентності, що ґрунтуються на особистісних особливостях і моральних цінностях, забезпечуючи зв'язок із суспільством та самоактуалізацію (О. Малихін, Т. Василюк [10]); навички та вміння, необхідні для існування в динамічному світі, само сприйняття (А. Ярулов [67]) тощо.

У зарубіжній науковій літературі представлено значну кількість

визначень поняття «соціальна компетентність» у відповідності до теорій соціального розвитку особистості, вікових особливостей та структури поняття: здатність особистості до координації дій міжособистісної взаємодії, до організації соціальної поведінки в різних соціальних умовах та ситуаціях, відповідно до своїх потреб та соціальних законів і моральності (К. Бірман) [17, 141]; здатність людини ефективно застосовувати соціальні навички для того, щоб досягти цілей в соціальних взаємодіях (С. Магелінскайте, А. Капелайте, В. Легкаускас [77, 2]; сукупність знань, умінь та навичок, що визначають якість соціальної поведінки людини (У. Каннінг); навички й уміння людини, що достатні для виконання обов'язків, властивих даному життєвому періоду, в якому ця людина знаходиться; стан рівноваги між вимогами, що висувуються до дитини в даний віковий період з боку суспільства, середовища, в якому він живе, та його можливостями (В. Слот, Х. Спанярд) [64] тощо.

На нашу думку, найкраще визначення поняття соціальної компетентності педагога надає В. Ковальчук, виділяючи педагогічний і соціологічний підхід. Згідно з педагогічним підходом, соціальна компетентність – це рівень сформованості особистості як результату соціального розвитку, який є сукупністю певних особистісних властивостей, потреб, здібностей, теоретичних уявлень і практичних вмінь щодо наступних сфер: соціальне мислення, мовлення, мотиви, емоції, міжособистісна поведінка тощо. Відповідно до соціологічного підходу 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 [37, 54-57].

Таким чином, соціальна компетентність більшістю авторами розглядається як сукупність певних особистісних та соціальних знань, навичок, що є запорукою вдалої інтеграції та соціалізації людини в соціумі.

1.2. Аналіз поняття соціально-особистісної компетентності викладача закладу вищої освіти

Вивчаючи різних авторів у питанні особистісної компетентності, спільним для всіх точок зору є підкреслення акценту саме на мотивації та вольових якостях особистості, що є постійним стимулом людини до виконання різного роду завдань, включаючи і роботу над самим собою. Особистісну компетентність автори визначають як поведінкові характеристики, де основою є мотивація людини (McClelland [73]); найбільш стійкі риси особистості, що сприяють ефективному виконанню тої чи іншої роботи (G. Cheetham, G. Chivers [67]); інтегральне утворення, що включає в себе когнітивний, мотиваційно-ціннісний та емоційно-вольовий компонент (О. Шевченко) тощо.

Особистісна компетентність – володіння засобами та прийомами самовираження, саморозвитку, а також протистояння професійній деформації особистості. Складовими особистісної компетенції є стійка професійна мотивація, задоволеність процесом праці, наявність позитивної Я-концепції, розуміння власної місії, творчий підхід до управлінської діяльності, наявність позитивного емоційного настрою, володіння прийомами особистісного саморозвитку, самовираження тощо [5].

Оскільки поняття компетентності у своїй суті відводить вагому роль особистісному перетворенню будь-якого соціального знання або досвіду, його інтеріоризації тощо, ми вважаємо, що соціальну та особистісну компетентності неможливо вивчати окремо, розірвано одна від одної – вони є одним утворенням, існування та дослідження яких роздільно чи ізольовано неможливе.

Існує ряд науковців, які надають визначення соціально-особистісної компетентності. Так, Н. Бабенко і А. Колеснікова вважають, що соціально-особистісна компетентність є інтегративним особистісним утворенням, основою якого є громадянсько-правові і моральні цінності, позитивні мотиви вибору професії, особистісні якості [11]. О. Карпухін при вивченні

сутності і змісту поняття «соціально-особистісна компетентність» зазначав, що її основу складають ціннісні відношення, що впливають на формування особистісної композиції і визначають ефективність соціального становлення людини [36].

На думку Н. Соколової, соціально-особистісна компетентність є одним із компонентів структури компетентності педагога, що визначається як знання ним власного особистісного потенціалу та вміння його реалізувати в соціально значущій діяльності [62].

Виходячи з ціннісної системи В. Масленнікова, соціально особистісна компетентність включає в себе: соціологічну (соціальну), життєво-футурологічну (прагматичну), індивідуально-особистісну складові. Також автор зазначає, що при вивченні соціально-особистісної компетентності не слід виключати систему соціально-ціннісних ставлень людини [63].

На нашу думку, соціально-особистісна компетентність викладача тісно пов'язана з його самореалізацією. Саме у процесі самореалізації відбувається пізнання власного потенціалу, розуміння можливих шляхів його реалізації в діяльності, формується мотивація, потреби, ціннісні орієнтації в професійній діяльності, що призводить до вироблення певного характеру роботи педагога, вироблення освітнього продукту, за якими відбувається оцінювання рівня його компетентності. Системний підхід до визначення поняття «компетентність» дозволяє виділити її елементи: когнітивний, технологічний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісний.

Соціально-особистісну компетентність педагога вищої школи можна структурувати наступним чином:

1) знання педагогом своїх можливостей, особливостей, потреб, розуміння студентства як об'єднання індивідів з власними переконаннями, здібностями, потребами; соціуму та його запитів; засобів і способів взаємодії з студентами, колегами, соціумом; механізмів самоорганізації, рефлексії, самоствердження, самооцінки, що сприяють самопізнанню, самовизначенню, самореалізації в педагогічному і соціальному середовищі (когнітивна складова);

2) вміння ставити реальні цілі, вимоги до себе та інших, і відповідно до них адекватно визначати завдання, володіння технологією самореалізації (технологічна складова);

3) усвідомлене ставлення до системи цінностей (особистісних, професійних, суспільних, інших людей – співробітників, студентів), що визначає вибір цілей, засобів і методів реалізації особистості в соціальному і професійному середовищі (мотиваційно-ціннісна складова);

4) вміння реалізовувати свій потенціал в професійній діяльності, вироблення індивідуального стилю діяльності, враховуючи індивідуальні особливості, здібності, досвід, можливості; обрамлення професійної діяльності власним стилем, наповнення її індивідуальним характером; вміння створювати і представляти якісний продукт діяльності (діяльнісна складова).

Здійснивши огляд та аналіз наукових доробок з даного питання, ми прийшли до висновку, що формування соціально-особистісної компетентності є досить складним, динамічним, мультисистемним і тривалим процесом.

Вивчаючи питання соціально-особистісної компетентності як соціокультурного утворення, предмету психолого-педагогічних досліджень і як фактору гуманізації освітнього процесу тощо, ми виокремили спільні для всіх точок зору 3 домінуючі компоненти даного утворення:

- 1) термінальні та інструментальні цінності;
- 2) канали зв'язку (встановлення контакту між людиною і соціумом, комунікація);
- 3) індивідуальність людини, особистісні характеристики, «Я-концепція».

Дві визначні для індивіда сфери перебувають у постійній взаємодії між собою, забезпечуючи процес соціалізації – одного із основоположних соціальних процесів, що забезпечує існування людини в середині суспільства.

1) Термінальні та інструментальні цінності, особистісна культура, моральні устої. Зростаючи та виховуючись, здобуваючи нові знання, пізнаючи людина з самого народження перебуває під тиском тої культури, де вона опинилася. Кожна країна, держава, регіон, етнос, соціальний інститут має

власну усталену культуру, цінності, догми, які інтеріоризуються людиною у власне «Я». Визначаючи людину як індивіда та особистість, активного учасника соціального життя, цей процес не є одностороннім – індивід засвоює культурні цінності крізь власну призму, розуміючи і переймаючи їх в себе по-різному. В певний момент відбувається ентеріоризація засвоєного, що забезпечує постійний двосторонній процес. Соціальні культурні цінності знаходять своє відображення в термінальних і інструментальних цінностях людини. Останні є фундаментом принципів, канонів, моральних і етичних утворень особистості, за якими вона вибудовує свою діяльність, погляди, переконання, цілі тощо.

2) Канали зв'язку (встановлення контакту між людиною і соціумом, комунікація). Раніше ми зазначали, що дві системи перебувають у постійній взаємодії, впливаючи одна на одну. Це було б неможливим без наявності налагоджених каналів зв'язку між зовнішнім і внутрішнім. Оскільки в центрі нашої уваги соціально-особистісна компетентність, в даному випадку «містком» є канали комунікації – без них дві сфери були б ізольованими, замкненими одна від одної, а тому неповноцінними. Якщо зв'язок відсутній або недостатній, існує висока ймовірність руйнації або деформації меншого більшим – внутрішнього «Я» зовнішнім «соціумом».

3) Індивідуальність людини, особистісні характеристики, «Я-концепція». Уявлення людини про себе індивідуальне і соціальне, її особистісні та психологічні особливості; все те, що визначає та описує її взаємодію, співжиття із собою та соціумом і т.д. Є важливими за рахунок надання унікальності і власного характеру будь-якій дії чи діяльності, притаманному «почерку» будь-якої роботи, праці. Є перепонами/стимулами активності чи пасивності, прагнення, бажання; «фарбами» задумів, ідей, мрій, проектів і тощо. Однаково залежать від соціального оточення людини, його настроїв, а також самовпливу та регулярної роботи і над собою.

Отже, здійснивши ґрунтовний аналіз надбань наукової теорії та практики з питання соціально-особистісної компетентності викладача, ми дійшли до

наступних висновків. На сьогодні окремо питання соціально-особистісної компетентності викладача не є достатньо дослідженим, що зумовлює, на нашу думку, подальшу активну розробку та дослідження даного поняття як актуальної, цілісної та самостійної проблеми. Проведений аналіз наукової джерельної бази виявив, що наразі є чимала кількість праць, присвячених елементам соціально-особистісної компетентності викладача в межах інших ключових компетентностей: соціальної, особистісної, професійної тощо. Опираючись на поняття компетентності, його системність, нам вдалося виділити елементи соціально-особистісної компетентності: когнітивний, технологічний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісний, і здійснити їх. Узагальнюючи результати ретельного вивчення та аналізу поняття соціально-особистісної компетентності викладача, його суттєвих характеристик, структурних компонентів, особливостей загального розвитку та формування, нами було взято за основу визначення соціально-особистісної компетентності викладача вищої школи таких дослідників як О. Мельниченко, О. Блозва.

Таким чином, соціально-особистісна компетентність викладача вищої школи – це складне, інтегративне, постійно не завершуване утворення особистості викладача, що характеризується довготривалим і всебічним процесом формування системи загально людських і професійних цінностей, ставлень, відношень до себе як людини та фахівця, соціуму та професійного поля діяльності (коледжу, університету, академії тощо) як важливої соціалізуючої інституції; процес розвитку та формування даної компетентності супроводжується безперебійними процесами інтеріоризації-екстеріоризації в системі «внутрішнє середовище особистості викладача» – «зовнішнє середовище/соціум».

Отримані висновки теоретичного аналізу змісту поняття соціально-особистісної компетентності викладача покладено в основу подальшого дослідження щодо розвитку у викладача вищої школи соціально-особистісної компетентності.

1.3. Обґрунтування педагогічних умов формування соціально-особистісної компетентності викладачів

На етапі реформування сучасної вищої школи в педагогічних дослідженнях, пов'язаних з проблемами вдосконалення функціонування педагогічних систем та підвищення ефективності освітнього процесу, одним з аспектів, що викликають найбільший інтерес, є виявлення, обґрунтування і перевірка педагогічних умов, що забезпечують успішність підготовки до майбутньої діяльності. Питаннями визначення педагогічних умов в різних аспектах педагогічної науки займалися такі дослідники як: О. Белкін, Н. Іполітова, О. Городиська, Н. Кузьміна, В. Манько, В. Нестеров, І. Раченко, Н. Стеріхова, О. Федорова, Н. Яковлева та інші.

Перш за все уточнимо визначення терміна «умови». Так, дослідники Ю. Бабанський, В. Краєвський вважають, що умови – це сукупність заходів, які сприяють досягненню найкращих результатів [52, 29]. Погоджуємося із сучасною дослідницею О. Усик, яка зазначає, що найкоректнішим є таке визначення поняття педагогічні умови, в основу якого покладено досягнення студентів як кінцевий результат впливу умов [9, 82].

Існує ряд підходів до визначення поняття «педагогічні умови»: сукупність факторів, обставин, компонентів, передумов, заходів, що сприяють сприятливому, успішному протіканню процесу навчання і виховання (О. Белкін, Л. Качалова); педагогічне середовище, комплекс педагогічних взаємодій, система педагогічних засобів (С. Кашлев, М. Недвецька, І. Птіцина) тощо. О. Федорова під педагогічними умовами розуміє сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм та матеріальних можливостей її здійснення, що забезпечують успішне вирішення поставленого завдання.

У Біктагірова педагогічні умови розглядаються як обставини, за яких компоненти навчального процесу (зміст, викладання й учіння) подані в найкращому взаємозв'язку та створюють атмосферу плідної співпраці між

учителем і курсантами, що забезпечує плідне викладання, керівництво навчальним процесом, а курсантам – успішне навчання.

В. Манько педагогічні умови визначає як взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, яка забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності [44, 153–161]. В педагогіці під умовами, як правило, розуміють фактори, обставини, сукупність заходів, від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи. Сучасна дидактика трактує поняття «умова» як сукупність факторів, компонентів навчального процесу, які забезпечують успішність навчання.

Враховуючи, що термін «комплекс» характеризується як сукупність предметів, явищ чи властивостей, які становлять єдине ціле [44, 156–180], можна визначити, що комплекс педагогічних умов, необхідних для формування соціально-особистісної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти – це взаємопов'язана сукупність чинників, в якій кожна складова слугує послідовному досягненню однієї з конкретизованих цілей на шляху до визначеної кінцевої мети. При цьому, реалізація кожної умови створює підґрунтя для запровадження наступної, що й характеризує їхній тісний взаємозв'язок. Проектування педагогічних умов – це взаємопов'язане проектування кожного з компонентів в контексті організації системи можливостей для задоволення всього ієрархічного комплексу потреб та реалізації потреб усіх суб'єктів освітнього процесу. Ми вважаємо, що при моделюванні процесу формування соціально-особистісної компетентності студентів мають бути враховані дві сторони. По-перше, це реально існуючі умови і можливості підготовки, по-друге, особистість студента, яка є практичною сутнісною складовою цих умов. Відповідно повинні бути поєднані два аспекти. перший, представляє структурну модель освітнього середовища, і другий, відображає рушійні чинники динаміки процесу розвитку соціально-особистісної компетентності особистості. Важливою умовою процесу формування соціально-особистісної компетентності є забезпечення студентів не

тільки знаннями, але й формування в них відповідних умінь і навичок використовувати набуті знання у практичній діяльності.

Визначимо, що під педагогічними умовами формування соціально-особистісної компетентності, на наш погляд, слід розуміти сукупність дій, спрямованих на поетапне моделювання й ефективне функціонування процесу становлення й розвитку певного рівня такої компетентності.

Організована система спрямовується не лише на збагачення знань студентів, а й на підготовку їх до ефективного засвоєння здобутих знань, а також творчого й цілісного використання в практичній діяльності нестандартних рішень проблем і завдань [44, 39]. Нова гуманітарна ситуація у сфері освіти як у нашій країні, так і у світі характеризується двома провідними факторами: невизначеністю та загальною й індивідуальною орієнтацією на майбутнє. Класична система взаємодії викладача та студента підлягає радикальному оновленню. У гуманітарній царині відбувається відмова лише від «знаннєвої» освіти. Завдання освіти полягає в тому, щоб надати можливість проявляти свій творчий потенціал, сприяти в реалізації особистих планів. Для цього необхідно навчитися розуміти самого себе, використовувати знання, що є продуктом власного досвіду, самокритики, які побудовані на розумінні. Сприяє таким діям процес вивчення гуманітарних дисциплін. Сучасний стан освіти характеризується тим, що наявні ґрунтовні науково-методичні основи для розроблення компетентнісних моделей навчальної діяльності, водночас фактично відсутні концептуальні та методичні праці, пов'язані з описом і поясненням процесів формування певної компетентності. Ґрунтовно вивчаючи теоретичні положення проблеми формування соціальної компетентності, у нашому дослідженні ми визначили комплекс педагогічних умов, що спрямовані на поетапне формування соціальної компетентності студентів. Вважаємо за необхідне розглянути педагогічні умови, у яких соціальна компетентність формується, розвивається та стимулюється.

Таким чином, під педагогічними умовами формування соціально-особистісної компетентності ми розуміємо комплекс цілеспрямованих дій,

вектор яких співпадає із основною освітньою метою. Осучаснення навчання гуманітарними дисциплінами відповідно до тенденцій розвитку і життя суспільства з орієнтуванням на максимальний кінцевий результат дозволило нам визначити комплекс дидактичних умов формування соціально-особистісної компетентності студентів:

- посилення якості соціально-гуманітарної освіти, реалізація права вибору студентами різноманітних курсів, пов'язаних з актуальною соціальною проблематикою, а також впровадження міждисциплінарного підходу, наскрізного формування;

- використання технологій активного та інтерактивного продуктивного навчання (імітаційних ігор) гуманітарних дисциплін на засадах компетентнісно орієнтованої освіти;

- цілеспрямоване створення соціально значущих ситуацій на основі інтеграції набутих знань, умінь і навичок, що визначають рівень сформованості соціально-особистісної компетентності суб'єктів навчального процесу;

- стимулювання рефлексивної діяльності студентів на кожному етапі формування соціально-особистісної компетентності, спрямованої на забезпечення їх соціально-особистісної самореалізації.

Зазначимо, що процес підготовки студентів у системі вищої освіти – складний і багатофакторний. У ньому виявляються об'єктивні і суб'єктивні фактори, які зумовлюють своєю сукупною дією надзвичайну складність процесу формування культуротворчої особистості майбутнього викладача з во. На ефективність процесу формування соціально-особистісної компетентності студентів впливає організація навчання з урахуванням творчої діяльності, що стимулює пізнавальний інтерес і збагачує цілісність знань під час вивчення предметів гуманітарного циклу шляхом інтеграції навчального змісту. К. Абульханова-Славська зазначає, що процес формування будь-якої компетентності у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах є сферою реалізації творчої активності як викладача, так і студента. Реалізація творчого потенціалу особистості студента стає можливою

через створення сприятливих психолого-педагогічних умов для навчання, що потребує, у свою чергу, врахування особливостей особистісного розвитку студента [8]. Сучасне суспільство не потребує лише виконавців, носіїв усереднених якостей, а, навпаки, зацікавлене в якнайповнішому й різносторонньому розвитку своїх членів.

Отже, важливе місце поміж різноманітних соціальних факторів, які формують соціально компетентну особистість, посідає поступове удосконалення системи освіти у нашій державі.

Таким чином, розширення та удосконалення програми навчання гуманітарним дисциплінам відкриє перед викладачами можливість реалізовувати соціальне замовлення – ефективно формувати соціально-особистісну компетентність особистості в освітньому просторі та розширювати кордони уявлень про сутність самого процесу її формування.

Великі можливості відкриває навчальне ігрове проектування (НІП). Сутність цієї технології полягає в тому, що:

1. Студенти у складі невеликих груп творчо працюють над виконанням професійно значущого для них проектного завдання за допомогою ігор, які органічно пов'язані між собою тематично, сюжетно тощо;

2. Кінцевий результат роботи, форму якого вибирають самі студенти (конкурс проектів, дискусія, прес-конференція, усна презентація тощо) має бути пред'явлений на розгляд експертної ради, інших викладачів.

Метою навчального ігрового проектування є навчальний творчий проект, яким може бути самостійно розроблена програма дій, послуга, тощо, від ідеї до її втілення, що має суб'єктивну або об'єктивну новизну та виконується під керівництвом викладача.

В ігрових проектах студенти обирають собі ролі, обумовлені характером та змістом проекту. Це можуть бути як вигадані, так і реально існуючі ролі, які ускладнюються заданими ситуаціями. В таких проектах ступінь творчості студентів висока і оскільки домінуючим видом діяльності виступає гра, розробка та впровадження ігрових проектів при вивченні іноземної мови

майбутніми фахівцями має спиратися на психолого-педагогічні умови використання, перш за все, гри.

Готовність студента до участі в ігровому проекті є суттєвою умовою його ефективності. Її не можна зводити лише до суми знань і умінь. Можна виділити такі рівні сформованості цього складного особистісного утворення:

- установку на участь в проекті з навчальною метою;
- систему знань, умінь і навичок студентів з іноземної мови;
- емпатію і здатність до рефлексивної діяльності;
- креативність, здатність до творчого вирішення навчальних завдань у формі гри.

Враховуючи той факт, що ігрові проекти для студентів є професійно-орієнтованими, важливою умовою їх результативності є рівень сформованості якостей майбутніх фахівців, їх готовність до участі в імітації конкретних умов виробництва, а саме: уміння оцінити ситуацію, поставити цілі та розробити стратегію їх досягнення, приймати рішення в звичайних, нестандартних та непередбачених ситуаціях, самостійно вирішувати проблеми, впливати на оточуючих тощо. В свою чергу, участь студентів в таких ігрових проектах сприяє розвитку цих умінь.

Навчальне ігрове проектування пред'являє особливі вимоги до викладача, як керівника ігрових форм діяльності. Він має знати основні вимоги, які висуває проектна технологія до її організації, мати відповідну соціально-психологічну підготовку, уміти використовувати теоретичні знання в практичній діяльності, адже від його особистісної підготовки залежить успішність реалізації всіх тих переваг, які має ігровий проект в порівнянні з традиційними формами навчання.

Ігрове проектування сприяє створенню вільної та невимушеної атмосфери в групі, внаслідок чого послаблюються психологічні бар'єри. Але викладач має пам'ятати, що не всі ігри підходять всім студентам, тому окрім орієнтації на колектив, потрібно враховувати окремі особистості. Гру не можна використовувати тоді, коли вона хоч і буде підходити усьому колективу, але

матиме негативний вплив хоч на одного студента, який має певні психологічні проблеми.

Педагогічні умови впровадження НПП враховують дотримання викладачем основних етапів, а саме:

1. Підготовчий етап (формування груп учасників та вибір теми проекту, визначення мети проекту і форми його кінцевого продукту, визначення структури проекту);

2. Навчальний етап (практична діяльність з формування мовних та мовленнєвих навичок, необхідних для збору інформації, збір інформації студентами, підготовка студентів до аналізу інформації, обробка та аналіз зібраної інформації);

3. Заключний етап (підготовка студентів до презентації кінцевого продукту, презентація кінцевого продукту, оцінка виконання проекту всіма учасниками).

Вважаємо, що на ґрунті впровадження навчального ігрового проектування слід розробляти навчальні програми, які будуть спрямовані на формування соціально-особистісної компетентності майбутніх викладачів зво.

Активні та інтерактивні форми і методи навчання є найважливішими компонентами формування соціально-особистісної компетентності майбутнього викладача зво. Їх використання зміцнює ідеї «студентоцентричного» навчання, в ході якого акцент переноситься на вироблення особистих здібностей, теоретичних і практичних знань, аналітичних та прикладних навичок магістранта, на партнерські відносини студента і викладача в процесі постановки, обговорення та вирішення проблеми. Результатом застосування таких методів є не тільки знання в професійній та соціально-культурній галузях, а й навички діяльності, які випускник здатний адаптувати і розвивати в мінливих умовах соціального життя. Застосування активних та інтерактивних методів навчання для оцінювання якості підготовки випускників магістратури передбачає тісну взаємодію викладачів та студентів з представниками профільних організацій та установ роботодавців. Оцінювання

якості засвоєння навчального матеріалу, що включає поточний контроль успішності, проміжні атестації студентів за результатами модулів, підсумковий семестровий контроль і державну атестацію випускників, звичайно припускає використання наявного фонду оціночних засобів (типових тестових завдань, контрольних робіт тощо). В той же час, з метою забезпечення ефективності визначення рівня сформованості компетентностей студентів доцільно застосовувати різні інтерактивні форми і методи навчання. З метою підвищення ефективності навчального процесу у вищому навчальному закладі варто створювати умови для максимального наближення системи оцінювання та контролю компетентностей магістрантів до умов їх майбутньої професійної діяльності (віртуальні профільні бази знань, банки кейсів та ін.). При проектуванні та розробці оціночних засобів контролю якості вивчення модулів, дисциплін, практик повинні враховуватися всі види зв'язків між знаннями, вміннями, навичками, що мають бути сформовані даними навчальними елементами. Інтерактивні методики оцінювання акцентують в процедурах оцінки не стільки теоретичні знання, скільки вміння студентів логічно мислити, аналізувати конкретні ситуації, коректно ставити завдання і знаходити оптимальні шляхи і засоби їх вирішення. Це дозволяє більш точно визначати рівень компетентностей, сформованих у студентів, і ступінь їх загальної готовності до соціальної та професійної діяльності в сучасному динамічному, мінливому світі.

Відповідно до вищезазначеного, процес формування соціально-особистісної компетентності майбутніх викладачів зовсім буде ефективним, якщо:

- навчання буде відбуватися на основі доцільно відібраного матеріалу з використанням системного підходу до процесу розвитку соціально-особистісної компетентності;

- навчання буде проводитися з урахуванням творчої діяльності студентів, що стимулює їхній пізнавальний інтерес і забезпечує цілісність знань; на заняттях будуть створені ситуації успіху шляхом інтеграції навчального змісту на основі міжпредметних зв'язків;

- буде широко використовуватися колективна діяльність майбутніх викладачів зво;

- у навчальному процесі буде використовуватись навчальне ігрове проектування, ігрові навчальні технології – рольові та імітаційні ігри, дискусії, круглі столи тощо під час практичних і семінарських занять з психолого-педагогічних та соціально-гуманітарних дисциплін.

- ефективне формування соціально-особистісної компетентності буде можливе у разі використання спеціально підготовленої програми розвитку, до змісту якої входять спеціально відібрані ситуації, вправи .

РОЗДІЛ 2

ШЛЯХИ ТА УМОВИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ОСОБИСТІСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО

2.1. Методика й організація проведення дослідження

Процес формування соціально-особистісної компетентності є неперервним і здійснюється впродовж усього життя особистості, починаючи з первинної соціалізації, набуваючи професійної орієнтації під час професійної освіти та протягом подальшої професійної діяльності фахівця. Під час навчання у ЗВО мають бути сформовані основні особистісні, когнітивно-операційні та рефлексивно-оцінні якості. Важливо уже на початковому етапі здійснювати моніторинг соціальних здібностей майбутніх викладачів ЗВО та створювати відповідні умови для їх подальшого розвитку шляхом організації навчального процесу, визначення змісту освіти та умов, які сприяють формуванню відповідних якостей особистості.

Вимоги сучасного суспільства до підготовки педагогічних кадрів, а також аналіз накопиченого досвіду такої підготовки у вищих навчальних закладах України зумовлює потребу удосконалення педагогічної освіти з урахуванням необхідності усунення наявних недоліків надання освітніх послуг. Чітко сформоване комплексне бачення практичних кінцевих результатів освіти з урахуванням соціальних запитів українського суспільства дасть можливість визначити стратегічний напрямок трансформації сучасної вищої професійної освіти та окреслити на його основі тенденції розвитку освітянських процесів. Сучасна академічна освіта базується переважно на фрагментарному, дисциплінарному підході до реалізації навчального процесу, тобто навчає певній фактології – накопиченню знань з окремих дисциплін. Безсумнівно, фундаментальна підготовка дуже важлива, як база, але це часто породжує проблеми в професійній діяльності викладача при вирішенні конкретних

завдань педагогічної практики, що потребують комплексного використання набутих знань та інструментарію різних дисциплін.

Маючи за мету розвиток соціально-особистісної компетентності у студентському віці 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 розвитку. Формування соціально-особистісної компетентності викладача закладу вищої освіти передбачає розробку та реалізацію системи заходів, які в гармонійному поєднанні дозволять забезпечити оптимальні умови вирішення питання виробленні вмінь та навичок, які перетворюють знання у потенційні здатності щодо забезпечення необхідних у педагогічній діяльності професійних функцій

Пілотне дослідження проводилось протягом 2019-2020 років серед 46 студентів магістратури Запорізького національного університету.

За результатами пілотного дослідження були отримані такі дані:

- 100% студентів вважають соціально-особистісну компетентність однією з найважливіших характеристик сучасного педагога з во, проте тільки 73,87 % змогли дати відповідь на запитання «Як Ви розумієте таке поняття як соціально-особистісна компетентність?», причому більшість з опитаних саму соціально-особистісна компетентність розуміють як: здатність ефективно управляти інформацією (68,8 %), вміння працювати у групі (62,6 %), інтерес до суспільства (56,4 %), конкурентоспроможність в умовах ринку (32,8 %), уміння управляти власною кар'єрою (19,3 %), соціальну адаптацію (31,1 %), соціальну активність (7,3 %), здатність домовлятися (6,4 %), стійкість до зовнішніх змін (3,4 %), можливість брати участь у різних акціях, проектах (3,4 %), можливість мати роботу та сім'ю (1,42 %) (рис. 1.1.);

- серед професійних якостей, якими у першу чергу має володіти майбутній педагог для успішної професійної діяльності в сучасних умовах, студентами, окрім спеціальних знань визначені: вміння вирішувати проблеми

(23,5%), вміння приймати рішення (11,5%), працювати у команді (5,05%);

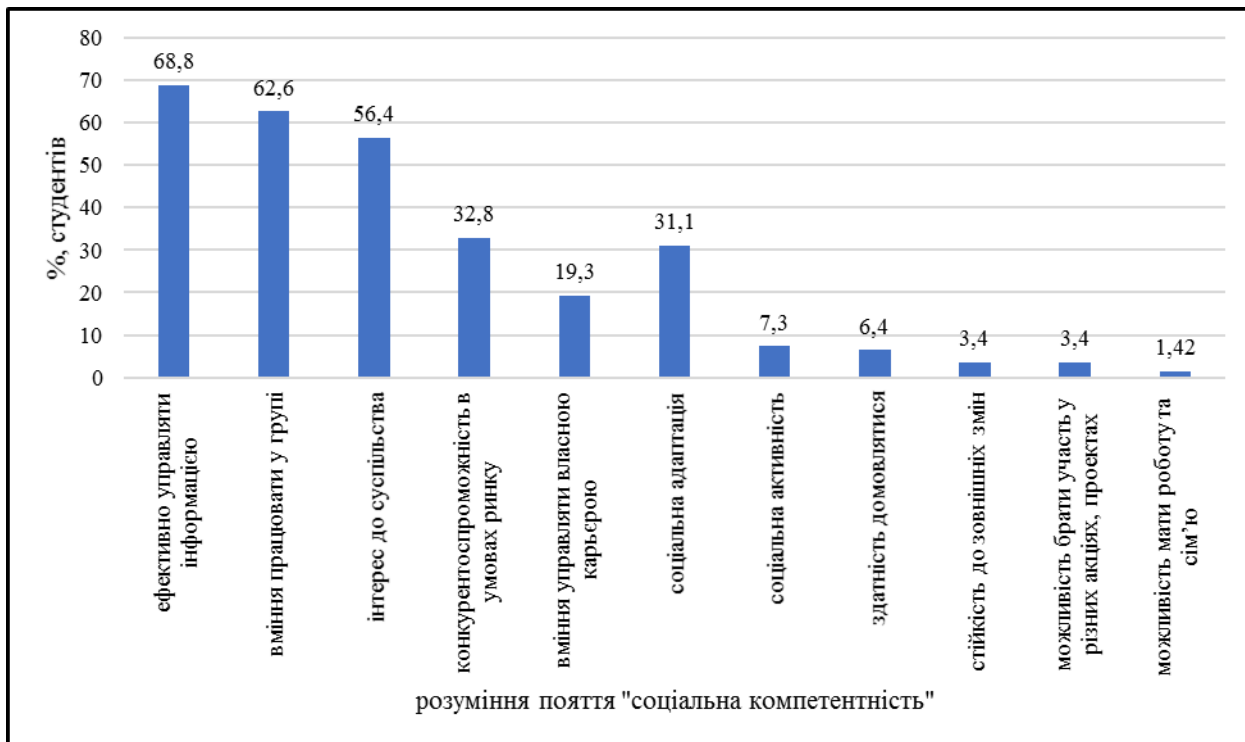


Рис. 1.1. Розуміння досліджуваними сутності соціальної компетентності

- серед основних, найважливіших характеристик соціально компетентної людини/фахівця студентами визначаються такі (за ступенем значущості): постійний саморозвиток, спрямованість на досягнення життєвого успіху, вміння працювати у групі, комунікабельність, вміння вести переговори, толерантність, подолання соціальних стереотипів;

- на запитання «Чи спрямований навчальний процес у Вашому закладі освіти на розвиток соціально-особистісної компетентності студентів?» 31,1 % студентів відповіли «так», 12,2 % – «важко сказати» та 56,7% – «ні»;

- серед коректив, які на думку студентів необхідно ввести в освітній процес з метою успішного розвитку їх соціально-особистісної компетентності, були зазначені такі: більше проводити тренінгів з розвитку соціально-особистісної компетентності, адаптації (32,8 %); ввести спеціальні курси (6,4 %) та ін.

Багато авторів, які займаються вивченням компетентнісного підходу взагалі, та соціально-особистісної компетентності зокрема, наголошують на

труднощах діагностики компетентності людини: «навчання компетентностям гальмується труднощами вимірювання та підтвердження особливостей компетентностей» [8, 295]. 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 [11]. Дж. Равен пояснює, що «...тільки в тому випадку є сенс намагатися в'яснити, 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» [11]. Хоча за таких умов, вважає вчений, результати дослідження мають пояснюватися швидше низькою значущістю для нього цієї мети, ніж його некомпетентністю [11]. 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 [7]. 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» [7, 29].

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. 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 долаття перешкод на шляху до мети, пов'язаної з реалізацією компетентності [17].

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-особистісна 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. Складовими структури соціально-особистісної компетентності особистості є такі компоненти: когнітивний, діяльнісний (вміння, навички), мотиваційно-ціннісний (ставлення, ціннісні орієнтації, переживання і т. п.) та рефлексивний. По-іншому, соціально 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-особистісної 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.

Беручи до уваги судження Дж. Равена, наведені вище ми вважаємо за доцільне починати дослідження соціально-особистісної компетентності з вивчення мотиваційно-ціннісного компонента та враховувати його інтенсивність аналізуючи результати дослідження решти її складових. Вивчення мотивів поведінки особистості передбачає змістовий та формально-динамічний аналіз [4, 80].

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. 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-особистісної 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-особистісної компетентності було вивчення змістової сторони усвідомлених мотивів соціальної поведінки студентів вищих навчальних закладів. З цією метою ми обґрунтували рівні сформованості мотиваційно-ціннісної складової соціальної компетентності студентів: високий, середній та низький. Проаналізувавши низку теоретичних джерел із зазначеної проблеми, в основному, ми прийшли до висновку, щодо змістовного наповнення цих рівнів.

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 слабко вираженої соціальної спрямованості

особистості, загальною спрямованістю людини на себе, нерозумінням необхідності та важливості цієї складової в професійній та соціальній діяльності майбутнього спеціаліста.

Методом розв'язання поставленого завдання ми обрали соціологічний аналіз, який був проведений на базі Запорізького національного університету. Об'єктом дослідження виступили студенти 1 та 2 курсу магістратури факультету соціальної педагогіки та психології. Загалом дослідженням було охоплено 46 студентів. Студентам було запропоновано відповісти на запитання анкети, яка мала на меті виявити їхні уявлення про життєвий успіх, ставлення до нього та власні життєві пріоритети. Слід зауважити, що анкета містила як закриті так і відкриті питання. Нами була використана методика М. Кубишкіної [38], яка спрямована на виявлення мотивації досягнути мету, прагнення до суперництва (азартності) та соціального престижу. Складається з 36 пунктів, які утворюють 3 шкали: «прагнення до соціального престижу», «прагнення до суперництва», «прагнення до досягнення мети». Для запобігання зовнішньому впливу на учасників дослідження, спочатку пропонувалися запитання відкритого типу. Результати проведеного дослідження дали нам змогу уявити систему життєвих цінностей молоді зовні та виокремити судження та ставлення, які можна розглядати як індикатори наявності та характеру мотиваційного компонента соціально-особистісної компетентності особистості, виявити тенденції його формування. Так, 36,2 % студентів стверджують, що їхні уявлення про життєвий успіх пов'язані з успішною кар'єрою, 19,8 % – щасливим подружнім життям, 19 % стверджують важливість матеріальних статків, 15,2 % визнають необхідність бути впевненим у завтрашньому дні. Ряд опитаних зауважили важливість для себе реалізації своїх талантів та здібностей, важливість визнання, перебування в центрі суспільної уваги.

Цікавим є те, що високий рівень освіти не розглядається студентами як кінцева мета, як показник життєвого успіху, а описується виключно як засіб його досягнення. Щодо своїх життєвих планів на найближче майбутнє після закінчення вищого навчального закладу, то 31,1 % студентів планують знайти

роботу, яка гарно оплачується, 42,3 % – знайти цікаву роботу з гарними можливостями кар'єрного зростання, 3,7 % – заробити побільше грошей, 5% – пов'язують свої плани з одруженням та народженням дітей. Привертає увагу той факт, що переважну більшість респондентів, які визнали важливість останнього складають опитані жіночої статі, які навчаються на факультеті соціальної педагогіки та психології, тоді коли важливості матеріальних статків та можливостей кар'єрного зростання надають перевагу студенти обох статей.

Отримати другу вищу освіту в найближчому майбутньому планують 15 % опитаних, причому цей показник є однаково вагомим незалежно від статі та місця навчання. Зауважимо, що коли в наступній анкеті, були поставлені такі ж запитання, але відповіді респондентів не обмежувалися необхідністю вказати лише один елемент, а вони мали можливість назвати не більше трьох найважливіших варіантів, що не виключають один одного, то однаково важливими виявилися як необхідність знайти роботу, що гарно оплачується, так і важливість кохати та бути коханим (біля 70 % опитаних), отримати другу вищу освіту або підвищити кваліфікацію.

Також певні відмінності були виявлені у відповідях на такі ж запитання, що відрізнялися термінами «Найближчі плани, тобто «обдуманно планую» та «хотіли б». Можна передбачити, що у першому варіанті вказувалися варіанти, які розглядалися як найбільш реалістичні. Слід зауважити, що відповіді на вищезгадані питання, які були отримані в результаті опитування студентів є легко передбачуваними, тобто вони відмічають загальні цінності студентської молоді. Але такі питання ставилися нами з метою логічно підійти до виявлення уявлень студентів про способи досягнення цих цілей, що є адекватним темі нашого дослідження. Наступним питанням нашого пошуку було виявлення того, які засоби необхідні опитаним для досягнення їхніх найближчих планів. Причому, таке питання було спочатку поставлено у відкритій формі, а потім як питання множинного вибору. У першому випадку переважна більшість опитаних вказали на важливість та необхідність хорошої освіти, удачі, працелюбства та наполегливості. У цьому випадку відповіді є дуже загальними,

тобто не зовсім зрозуміло, що саме вкладалося в поняття «хороша освіта» і чи усвідомлювалися студентами конкретні її складові. За умови постановки цього ж питання у закритій формі домінували такі відповіді як працелюбність, вміння адаптуватися у різноманітних ситуаціях, комунікативні вміння, знання способів запобігання конфліктам, вміння само презентації та само маркетингу, зв'язки з потрібними людьми, вміння ефективно планувати свій час, налагоджувати та підтримувати стосунки з колегами. Це говорить про розуміння студентами вищих навчальних закладів важливості цих складових соціальної компетентності. Наступним кроком нашого дослідження було вивчення загальної спрямованості особистості студентів, що дозволило визначити їхню основну життєву позицію.

Для визначення загальної спрямованості особистості ми застосовували Методику розроблену чеськими психологами В. Смекалом і М. Кучером, в основі якої лежить дещо змінена орієнтаційна анкета Б. Басса. Таке дослідження дає змогу виявити спрямованість особистості за трьома важливими для наших подальших пошуків напрямками: спрямованість на себе, на взаємодію (спілкування) та на справу. Результати дослідження показали, що студенти 1 та 2 курсу значно відрізняються за типом загальної спрямованості особистості.

Так, більшість опитаних студентів 1 курсу (51 %) мають спрямованість на спілкування, тоді коли лише для 20,4 % студентів 2 курсу ця спрямованість є домінуючою. За даною методикою загальна спрямованість особистості на взаємодію свідчить про її намагання за будь-яких умов підтримувати стосунки з людьми, про орієнтацію на спільну діяльність, але часто нехтуючи виконанням конкретних обов'язків та наданням щирої допомоги людям, орієнтацію на соціальне схвалення, залежність від групи, про високу потребу у спілкуванні, прихильності, емоційних стосунках. Тільки у 13,5% студентів 1 курсу домінує спрямованість на справу, тоді коли вона є провідною для 41% студентів 2 курсу. Така спрямованість особистості відображає переважання мотивів, що породжуються самою діяльністю, зацікавленістю в розв'язанні ділових проблем,

характеризується орієнтацією на ділове співробітництво, прагнення пізнавати нове, оволодівати новими вміннями та навичками, здатністю відстоювати в інтересах справи власну думку, яка корисна для досягнення загальної мети.

На нашу думку, така розбіжність щодо домінуючої спрямованості особистості у студентів досліджуваних груп може пояснюватися тим, що «справа» для студентів 2 курсу нерозривно асоціюється з конкретним результатом, з рівнем досягнень, який легко вимірюється та визначається у вигляді зростання складності поставлених завдань, залучення до нових проєктів, кар'єрного розвитку та матеріальної винагороди. Таке сприйняття тісно пов'язане з намірами у найближчому майбутньому «заробити побільше грошей». Для студентів 1 курсу професійна діяльність розглядається як процес, результат якого віддалений у часі та не пов'язується напряму з матеріальною винагородою. У майже 22% студентів і першого і другого курсів домінує спрямованість на себе, яка пов'язана з мотивами власного благополуччя, орієнтацією на пряму винагороду та задоволення, безвідносно зробленої роботи, агресивністю в досягненні високого статусу, владністю, схильністю до суперництва, дратівливістю, тривожністю, інтравертивністю. У 7,5% студентів виявлено близьке сполучення різних видів особистісної спрямованості. У 5% опитаних однаковий показник за всіма трьома напрямками. З точки зору розвитку соціально-особистісної компетентності найбільш адекватною є спрямованість особистості на взаємодію більш менш урівноважена спрямованістю на справу або навпаки. Таке поєднання саме собою буде мотивувати набуття соціальних знань та умінь, розвиток соціального інтелекту. Навіть без цілеспрямованого педагогічного процесу згадані якості будуть набуватися методом спроб та помилок. Результат такої активності важко спрогнозувати. Однак, з філософської точки зору, залишається відкритим питання про те, чи слід працювати над переорієнтацією особистісної спрямованості на себе на спрямованість на взаємодію та справу. Для нашого ж випадку така діагностика безперечно дасть нам можливість ефективно врахувати індивідуально-психологічні особливості студентів, застосувавши у

процесі педагогічного впливу технології особистісно зорієнтованого навчання.

Таким чином, проаналізувавши відповіді респондентів на поставлені запитання ми на підставі дослідження змістовного компонента мотивації студентів ранжували їх за трьома рівнями сформованості мотиваційно-ціннісного компонента соціально-особистісної компетентності. Так, високий рівень досліджуваного компонента мають 24 % опитаних, середній – 48 % та низький – 28 %. Невисокий показник представленості низького рівня мотиваційного компонента пов'язаний з розумінням студентами необхідністю виконання соціальних ролей і функцій, вибудови ефективних стосунків з оточуючими, необхідності продуктивної соціальної взаємодії. Однак, як показує педагогічне спостереження високий рівень розвитку мотиваційного компонента соціально-особистісної компетентності не призводить до відсутності проблем міжособистісного спілкування в академічних групах студентів та поза ними, відсутності непорозумінь з батьками та викладачами. Студенти переживають труднощі під час пошуку роботи та налагодження групової співпраці. Така ситуація не заперечує важливості формування та розвитку мотиваційного компонента соціально-особистісної компетентності особистості, а спонукає до подальших досліджень, спрямованих на вивчення умов розвитку дієвості цих спонук.

Ми вважаємо, що дієвим фактором розвитку соціально-особистісної компетентності або соціально ефективною 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 ефективною поведінки, а іншого - адекватна самооцінка можливості їх реалізації, володіння відповідними техніками та прийомами.

Отже, життєвий успіх студенти як 1 так і 2 курсу магістратури ототожнюють, в першу чергу, з наявністю хорошої роботи, щасливої сім'ї та матеріальними статками. При цьому більшість опитаних вказали 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.

Водночас, переважна більшість студентів визнає недостатність своїх знань та вмінь у сфері ефективно соціальної взаємодії та бажання працювати над їх формуванням та розвитком. Таким чином ми бачимо, що діагностика соціально-особистісної компетентності особистості-складний та багатогранний процес.

Результати проведеного анкетування, опитування щодо сучасного стану сформованості соціально-особистісної компетентності майбутнього викладача зво засвідчили необхідність вдосконалення змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх викладачів.

2.2 Формування соціально-особистісної компетентності засобами ігрових навчальних технологій

У сучасних умовах соціально зорієнтованої ринкової економіки все частіше виникає необхідність приймати обґрунтовані рішення в різних ситуаціях навколишнього середовища. Розвиток освіти неможливий без використання сучасних технологій, зокрема, ігрових методик навчання, які сприяють самовдосконаленню, самовизначенню та самореалізації студентів, що допомагає набути досвіду прийняття правильних рішень і закономірностей поведінки цивілізованого ринку. Використання ігрових моделей навчання зумовлено новими завданнями системи освіти: формування активної, діяльної, творчої, конкурентоспроможної особистості. Тому, важливо залучати студентів у моделювання явищ та процесів навколишнього середовища, орієнтувати на пошукову діяльність, створювати нові ціннісні орієнтири, стимулювати розвиток комунікативних здібностей та культури поведінки, спільно

розв'язувати проблеми на основі аналізу обставин і відповідної ситуації, враховуючи власний досвід як джерело знань. За умови застосування нетрадиційних форм організації навчання студенти залучаються до реальної творчої діяльності, яка не тільки привертає їх новизною а й розвиває потребу виявляти проблеми та розв'язувати суперечності, які виникають під час самостійної роботи. Формування соціально активної особистості вимагає використання нестандартних форм педагогічної взаємодії в навчально-виховному процесі вищої освіти.

Лише практичний досвід дає людині належні навички в будь-якій сфері побутової чи професійної діяльності. Моделювання і практичне опрацювання різних ситуацій з реального життя шляхом застосування ігрових навчальних технологій дозволяють реалізувати в освітньому процесі практичне відпрацювання норм і моделей поведінки, яких необхідно дотримуватися в роботі чи повсякденному житті. Семе у грі, коли задіяні всі психофізіологічні рецептори людини, формуються основні навички соціальної взаємодії, необхідні для встановлення контактів і розвитку взаємин з навколишнім світом.

За висловом С. Рубінштейна, «у грі, як у фокусі, збираються, проявляються і через неї формуються всі сторони психічного життя особистості» [24, 211]. Аналізуючи феномен гри, можна зазначити, що саме в грі відбувається відтворення і збагачення соціального досвіду попередніх поколінь, засвоєння норм і правил людської життєдіяльності через моделювання різних суспільних і робочих ситуацій, умов людського буття. Тобто гра – є одним із засобів осягнення людиною світу і відносин у ньому, засобом пошуку моделі самоствердження, що визначається в певному умовному конструюванні дійсності. При формуванні необхідних для фахівця професійних і ключових компетентностей, саме ігрові технології дозволяють практично закріпити й відпрацювати набуті теоретичні знання, перетворивши їх на необхідні кваліфікаційні та людські якості.

Термін «технологія» походить від грецьких слів: «*techne*» – мистецтво, майстерність, вміння і «*logos*» – думка, наука, методика, спосіб виробництва,

що дозволяє визначати «технологію» – як майстерність використання певних методів, процесів і засобів у діяльності. Термін технологія прийшов в педагогіку з технічної галузі, де ключовим елементом будь-якої технології є детальне визначення кінцевого результату і контроль за його досягненням. Процес тільки тоді набуває статусу технології, коли він заздалегідь спрогнозований, визначені його кінцеві результати і засоби щодо досягнення результатів, сформовані умови для проведення процесу.

У сучасній психолого-педагогічній літературі цей термін з'явився наприкінці 40-х років ХХ ст. у словосполученнях – «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання», що за визначенням ЮНЕСКО є системним методом створення й визначення всього процесу навчання та засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти [42, 331].

Дослідженнями в галузі педагогічних технологій займалися як зарубіжні (В. Беспалько, М. Кларін, І. Лернер, В. Монахов, Г. Селевко та інші), так і вітчизняні дослідники (С. Бондар, А. Булда, Ю. Васьков, С. Гончаренко, Л. Момот, Л. Липова, Н. Головка, О. Падалка, А. Нісімчук, І. Смолук, О. Шпак тощо).

У науковій літературі існує декілька підходів щодо класифікації освітніх технологій, узагальнюючи які, можна виділити наступні види: кейстехнології (вирішення ситуаційних завдань), ігрові технології, комп'ютерні технології, діалогові технології, тренінгові технології. Застосування ігрових освітніх технологій має істотний потенціал щодо вирішення основного завдання сучасної освіти: формування ключових та професійних компетентностей майбутнього фахівця, а також визначення суб'єктної позиції студента щодо власної професійної діяльності. Ф. Шиллер розглядав гру як один з дієвих чинників формування світогляду людини. Шиллер вважав, що людина в грі і за допомогою гри творить себе і світ, в якому живе, що людиною можна стати, тільки граючи. Г. Спенсер особливу увагу звертав на формуючу функцію гри. На значення гри як джерела культури звернув увагу нідерландський історик

культури Хейзінга. На його думку, людська культура виникає і розгортається у грі і як гра.

Д. Ельконін, аналізуючи феномен гри, приходять до висновку, що гра – це така діяльність, в якій відтворюються соціальні відносини між людьми поза умов безпосередньої утилітарної діяльності. Застосування гри на кожному етапі розвитку особистості має свої завдання і наслідки. Доведено, що процес соціалізації особистості проходить у своєму розвитку два основні етапи – первинний етап соціалізації відбувається з народження людини до власне становлення самої особи і вторинний етап соціалізації – відбувається під час перебудови особистості в період зрілості і перебування в соціумі. При цьому науковцями виділяються три основні фази соціалізації: перша фаза полягає в освоєнні людиною соціальних цінностей і норм, в результаті чого особистість вчиться відповідати суспільним вимогам і принципам; друга – полягає в прагненні особистості до власної персоналізації, самоактуалізації і певному позиціонуванні серед інших членів суспільства; третя – полягає в інтеграції кожної людини в певну соціальну групу, де вона розкриває власні властивості та можливості.

Ігрове моделювання є ефективним методом соціально-культурного проектування і важливим інструментом формування проектного мислення особистості, розвитку індивідуального та самостійного прийняття рішень, інтуїції та уяви, мобілізації знань та навичок, розкриття особистісного потенціалу.

У процесі проведення ігор реалізуються такі психолого-дидактичні закономірності:

- принцип негайного застосування знань;
- зведення абстрактних знань і понять на рівень чуттєвого перетворення матеріалу;
- наближення до практичного розуміння економічних категорій і закономірностей;
- менша втомлюваність учасників гри;

– первісне абстрактне знання перетворюється на конкретне переживання [1, 346].

Дидактична гра – це активна навчальна діяльність з імітаційного моделювання систем, явищ, процесів, а також майбутньої професійної діяльності. У терміні «дидактична гра» підкреслюється педагогічна спрямованість, різноманітність її застосування у процесі навчання. Існують декілька досить складних видів класифікації дидактичних ігор, що зустрічаються в теорії та практиці. Для педагога, який складає власні ігри або використовує вже розроблені, важливо знати, що вони поділяються на імітаційно-моделюючі та рольові ігри. Імітаційно-моделюючі ігри присвячені вирішенню певної проблеми, набуттю процесуальних компетенцій, рефлексії шляхів вирішення проблеми і вони можуть включати у себе розподіл певних «технічних» ролей (головуючий, спікер, доповідач, секретар та інші), в яких емпатія (перевтілення в образ) має менше значення, ніж у рольових іграх.

Важливо звернути увагу на застосування ділових ігор у навчально-виховному процесу вищої освіти, як метод підготовки та адаптації до майбутньої професійної діяльності, налагодження соціальних зв'язків, методом активного навчання, що сприяє теоретичній та практичній підготовці студентів, побудові реальної дійсності, досягненню конкретних сучасних завдань. Її конструктивними елементами є проектування реальності, конфліктність ситуації, активність учасників, відповідний психологічний клімат, міжособистісне та міжгрупове спілкування, вирішення сформульованих на початку гри проблем. При цьому рішення, вироблені у процесі гри, можуть не нести в собі інноваційності.

Науковці Я. Бельчиков, М. Бирштейн пропонують класифікацію ділових ігор як методу активного навчання за певними ознаками.

1. Серед ділових ігор залежно від їх функцій та цільової направленості виділяють:

– навчальні (тренінгові) ділові ігри. Ігри такого типу є найпоширенішими і сприяють підготовці та підвищенню кваліфікації педагогічних кадрів; – ділові

ігри для вирішення практичних завдань (наприклад, пошуку оптимальних рішень при інтенсифікації процесу навчання). Ігри такого типу використовуються для групової та індивідуальної підготовки рішень з урахуванням різноманіття варіантів рішення проблеми;

- проектні ділові ігри. До них звертаються при проектуванні організаційних систем (організацій, їх структурних підрозділів та ін.) та їх змін. Дослідник вважає ці ігри достатньо складними у зв'язку з тим, що вони потребують високого рівня компетентності їх учасників;

- пошукові ділові ігри. Використовуються для аналізу поведінки окремих спеціалістів або роботах колективів у залежності від зміни зовнішніх або внутрішніх умов їх діяльності. Пошукові ділові ігри моделюють конкретні ситуації за принципом «що буде, якщо ...», це дозволяє прогнозувати різноманітні варіанти змін.

2. За широтою тематичних рамок ділові ігри поділяються на:

- комплексні, які передбачають обробку методів вирішення складного завдання в єдності його найважливіших аспектів, наприклад, імітація діяльності з розв'язання конфліктної ситуації;

- часткові – вирішення окремого завдання, наприклад, гра з вивчення та порівняння ефективності колективної та індивідуальної діяльності учнів.

3. За ступенем свободи прийняття рішень та дій ігри поділяються на:

- жорсткі, якщо гра припускає лише заздалегідь сплановані рішення та поведінкові моделі. Прийняття рішень в іграх такого типу обмежується вибором однієї з раніше запропонованих альтернатив;

- м'які, коли діяльність учасників обмежується лише загальним сценарієм, в рамках якого гравці самі визначають послідовність своїх дій.

4. За ступенем невизначеності ситуації ділові ігри поділяються на:

- детерміновані, для яких характерна визначена ситуація з заданими параметрами;

- імовірні, які характеризуються невизначеністю ситуації, мінливістю

багатьох її параметрів, що зумовлює можливість лише ймовірного оцінювання ситуації і прийняття рішень з певним ступенем ризику.

5. За характером комунікацій гравців ділові ігри поділяються на:

– інтерактивні, в яких залежність учасників один від одного є дуже важливою. Наприклад, ігри такого типу необхідні для імітації відносин конкуренції;

– неінтерактивні, в яких учасники діють самостійно, незалежно приймають рішення.

6. За галуззю використання:

– загальні ділові ігри моделюють діяльність всієї організаційної одиниці в конкретній ситуації, яка може змінюватися;

– функціональні ділові ігри слугують опрацюванню дій з виконання певної функції організації.

7. За відкритістю ділові ігри поділяються на:

– відкриті, які дозволяють контакти між учасниками, або спрямовані на колективне виконання завдань, наприклад, ігри типу «мозковий штурм»; – закриті, які забороняють усілякі контакти.

8. За залежністю від використовуваних засобів та інструментів ігри поділяються на:

– мультимедійні або комп'ютерні;

– прості ігри.

З огляду на різноманіття ділових ігор як методу активного навчання, ефективним є використання ігрових моделей, у процесі якого студенти повинні виконувати збирання, опрацювання, зберігання, представлення інформації, аналогічно до того як це відбувається в різних сферах навколишнього середовища. Відмінність полягає у тому, що наслідки проведення операцій над модельною інформацією, в ігрових ситуаціях трансформується в саму модель інформаційного середовища, а не дійсність. Ця особливість і є основною перевагою ігрових методів навчання, тому що вона дозволяє: по-перше, не

боятися негативних наслідків якої-небудь неправильної дій студентів, а навпаки, обертати це на користь, оскільки набувається досвід; по-друге, значно прискорювати час перебігу реальних процесів навколишнього середовища; по-третє, багаторазово повторювати ті чи інші операції для закріплення навичок їх виконання, а також надає можливість вільного виконання операцій студентами, та стимулювання їх на пошук більш ефективного конкурентоспроможного рішення

Важливість використання ігрових технологій на магістерському рівні підготовки фахівців обумовлена віковою особливістю переважної більшості студентів-магістрантів, періодом, що визначається психологами як рання зрілість, тобто період, так званої, вторинної соціалізації, під час якого відбувається формування власної життєвої позиції людини з урахуванням соціальних установок і стосунків у суспільстві та особистісних пріоритетів щодо самореалізації. Враховуючи те, що гра є програванням відносин людського життя, саме ігрова ситуація з її двоплановою поведінкою, з можливістю умовного входження в ролі, що є недоступними для людини в реальному повсякденні, дозволяє вийти за межі своєї звичайної поведінки, дає можливість говорити з собою на різних мовах, по-різному інтерпретуючи власне «я» і визначатися щодо позиціонування себе в реальному житті. На думку Л. Виготського гра виступає простором «внутрішньої соціалізації» людини, засобом засвоєння соціальних установок. Психологічні механізми ігрової діяльності спираються на фундаментальні потреби особистості у самовираженні, самоствердженні, самовизначенні та самоактуалізації. З метою практичного закріплення теоретичного матеріалу та формування соціальної компетентності у студентів магістерських програм на семінарських та практичних заняттях із психолого-педагогічних та соціально-гуманітарних дисциплін доцільно застосовувати такі види ігрових технологій як дебати, мозкові штурми, рольові ігри.

Так, зокрема, технологія дебатів, що орієнтована на обговорення певної проблематики, будується на заздалегідь спланованих і підготовлених виступах

учасників, що передбачають обмін протилежними думками з обговорюваної проблематики, тобто дебати між «прихильниками» та «противниками». Дебати готуються за матеріалами наукових, соціально-політичних, публіцистичних публікацій науковців, політичних діячів, членів уряду держави, фахівців управлінських структур, громадських діячів тощо. Технологія дебатів доцільно застосовувати на семінарських та практичних заняттях під час обговорення проблематики, яка має неоднозначне суспільне сприйняття і таким чином в процесі обговорення сформувані єдине колективне розуміння проблеми. Дебати проводяться за форматом дебатів Карла-Поппера, що являє собою комбінацію дебатів Лінкольна-Дугласа «про цінності» і Політичних дебатів. Цей тип дебатів призначений для розвитку роботи у командах, щоб студенти працювали разом як над підготовкою до дебатів, так і в самих дебатах. Під час проведення дебатів студенти вчаться обговорювати проблеми, аналізувати ці проблеми з різних точок зору, шукати можливі шляхи (стратегії) вирішення проблем. Мета даної технології – навчити студентів всебічно аналізувати процеси реалізації освіти на різних рівнях, в різних ситуаціях і формувати власне бачення щодо вирішення обговорюваних проблем, а не просто брати участь у дискусії. Застосування технології дебатів сприяє розширенню загальнокультурного кругозору студентів, розвитку їх інтелектуальних здібностей, дослідницьких і організаційних навичок, творчих якостей, розвитку комунікативних умінь та ораторських здібностей, толерантності, формуванню громадянської позиції й навичок життєдіяльності в громадянському суспільстві.

Наступна технологія, яку можна застосовувати під час практичних занять з курсів «Дидактичні системи у вищій школі», «Педагогічний контроль у вищій школі» є «мозковий штурм» або мозкова атака – оперативний метод вирішення проблеми на основі стимулювання творчої активності студентів, за якого учасникам обговорення певного питання пропонується висловлювати якомога більшу кількість варіантів рішення, в тому числі самих надзвичайних. Потім із загального числа висловлених ідей відбираються найбільш вдалі, які можуть бути використані на практиці. Технологія мозкового штурму дає прогресивні

результати на практичних та семінарських заняттях, де потрібно колективно знайти найоптимальніше вирішення поставленого завдання. Винахідником методу мозкового штурму вважається Алекс Осборн – американський журналіст, один із засновників відомого рекламного агентства BBDO (Batten, Barton, Durstine & Osborn), який стверджував: «Можна вважати аксіомою той факт, що кількість ідей переходить в якість. Логіка і математика підтверджують, що чим більше ідей породжує людина, тим більше шансів, що серед них будуть хороші ідеї. Причому кращі ідеї приходять в голову не відразу» [68].

Метою мозкового штурму є знаходження рішення складних проблем шляхом застосування спеціальних правил обговорення. Мозковий штурм включає три обов'язкові етапи: постановка завдання, генерація ідей, групування, відбір та оцінювання ідей. У підсумку знаходиться максимально ефективно і часто неординарне вирішення питання. В процесі викладання дисциплін освітня політика, методика викладання соціально-гуманітарних дисциплін, педагогіка вищої школи на практичних і семінарських заняттях при плануванні освітніх змін, реформ і різних заходів в системі освіти, що здійснюється за відповідними рекомендаціями Ваді Хаддада (1995) і передбачають шість фаз реалізації: аналіз чинної ситуації; створення необхідних варіантів; оцінювання варіантів; адаптація прийнятих рішень; планування і впровадження запланованих заходів; моніторинг та оцінка наслідків, – доцільно застосовувати технологію мозкового штурму, зокрема, при створенні й оцінюванні варіантів, а також прогнозуванні можливих наслідків здійснених змін, реформ тощо.

Як показує досвід, успіх мозкового штурму безпосередньо залежить від психологічної атмосфери і активності обговорення, роль викладача, який виконує роль ведучого у мозковому штурмі, є надзвичайно важливою. Саме викладач має активізувати пошуковий процес, вдихаючи в нього свіжі сили, спрямовуючи пошукову активність в новому напрямку, задаючи допоміжні питання, допомагаючи в узагальненнях. Застосування технології мозкового штурму сприяє стимулюванню творчої активності студентів, розвитку

неформального мислення та інтелектуальних здібностей, вмінь аналізувати інформацію і знаходити найоптимальніші варіанти рішень з урахуванням наявних ресурсів, суспільних вимог і нагальних потреб.

Ще одна технологія, що позитивно впливає на мотивацію пізнавальної діяльності студентів та результати навчання, – технологія імітаційної гри, яка застосовується на семінарських заняттях за темами, присвяченими відпрацюванню методики викладання дисциплін, розгляду та аналізу освітніх реформ в Україні й закордоном, основним напрямкам оптимізації освітнього процесу, аналізу програм розвитку освіти на державному та міжнародному рівні тощо, вивченні освітніх моделей країн світу, розвитку міжнародних наукових досліджень, надання грантів в галузі освіти тощо. Застосування даної технології передбачає опанування навчального матеріалу шляхом програвання та обговорення ефективності тієї чи іншої методики викладання, моделі навчального заняття, певної освітньої програми тощо. Під час проведення імітаційної гри студенти (за попереднім розподілом) виконують ролі педагогів, слухацької аудиторії, управлінців в галузі освіти, міністрів освіти різних країн, міжнародних експертів з питань освіти, представників міжнародних фондів і програм, мас-медіа тощо.

Метою імітаційних ігор є моделювання середовища, яке сприяє пошуку необхідної цікавої інформації для реалістичного представлення свого персонажу під час обговорення програмних питань, формування різних поведінкових моделей учасників гри та висловлення через змодельовані особистості власних суджень. Застосування імітаційних ігор орієнтує студентів на пошук та відбір цікавого нестандартного матеріалу за темою семінару, а також інформації про відомих суб'єктів в галузі освіти, мотивує до пошуку аргументів щодо розкриття переваг своїх стратегій (програм, концепцій тощо), мотивів для переконання в цьому інших учасників гри та знаходження прибічників. Підготовка до гри вимагає планування власної мовної поведінки і поведінки співрозмовника, розвиває вміння контролювати свої вчинки та давати об'єктивну оцінку вчинкам інших. Імітаційна гра формує у студентів

здатність відчувати себе в ролі того чи іншого суб'єкта освітнього процесу та відпрацювати певні навички поведінки й спілкування, побачити себе з позиції партнера по спілкуванню. Ефективним при проведенні імітаційних ігор є використання аудіо- та відео- технологій, які дозволять кожному учаснику гри подивитися і почути себе зі сторони, а також проаналізувати ефективність рольової поведінки кожного учасника дійства. Застосування ігрових технологій є дієвим засобом навчання через дію, так як підготовлений теоретичний матеріал, що закріплюється в ході гри емоційними переживаннями, яскраво запам'ятовується і зберігається надовго. В той же час, ключовим елементом досягнення ефективності реалізації ігрових технологій є застосування індивідуального підходу та урахування особистісних якостей кожного студента при визначенні завдань і ролей на ігровому занятті. За порівнянням активності й результативності студентів на традиційних семінарських заняттях і заняттях, проведених із застосуванням ігрових технологій, видно суттєві переваги останніх. Крім поглибленого вивчення і практичного закріплення теоретичного матеріалу ігрові технології важливі як дієвий метод формування навичок роботи в команді, вміння спілкуватися, аргументовано і тактовно висловлювати свої думки, вести дискусію, а також виховання активної життєвої позиції майбутніх фахівців.

Таким чином, ігрова діяльність розвиває індивідуальні здібності студентів, оскільки вони не відчують психологічного тиску відповідальності, який властивий традиційним формам навчальної діяльності. Засвоєння знань здійснюється в контексті певної діяльності, що створює ситуацію необхідності знання. Ігрові моделі дають змогу позбутися шаблонів і стандартів, здатні змінити ставлення студентів до будь-якого явища, факту, проблеми. Гра стимулює інтелектуальну діяльність студентів, вчить прогнозувати, досліджувати та перевіряти правильність прийнятих рішень і висунутих гіпотез, виховує культуру спілкування, формує вміння працювати в колективі. Використання ігор у навчально-виховному процесі забезпечує максимальне емоційне та практичне залучення до конкретної сьогоденної ситуації, створює

нові можливості у навчанні, забезпечує накопичення власного соціально-економічного досвіду, перетворює загальні знання в особистісно значущі, а також вимагає від учасників систематизованих і глибоких знань для застосування їх у подальшій самостійній професійній діяльності.

2.3. Рекомендації з розвитку соціально-особистісної компетентності викладачів зво

Розвиток освіти, на сьогоднішній день, характеризується модернізацією навчання, його перетвореннями з метою підвищення ефективності на основі застосування інноваційних технологій. Основне завдання викладачів та науковців знайти сучасний підхід до навчального процесу, створювати та впроваджувати нові методи та технології навчання. Процес освіти у вищих навчальних закладах має бути не лише пояснення, яке запам'ятовується або записується студентом, – це повинна бути і мислетворча, активна робота на заняттях та зацікавленість даним матеріалом. Сьогодні проблема введення інноваційних форм і методів організації навчального процесу в рамках традиційного навчання має бути вирішена через запровадження у вищій освіті особистісно-орієнтованого підходу не тільки в навчанні, але й у вихованні. Треба зазначити, що до технологій саморегульованого навчання та розвивальних технологій професійної освіти відносять:

- особистісно-орієнтовані технології: інтерактивні та імітаційні ігри, тренінги розвитку, розвивальна психодіагностика;
- когнітивно-орієнтовані технології: діалогічні методи навчання, семінари-дискусії, проблемне навчання, когнітивне інструктування, когнітивні карти, інструментально-логічний тренінг, тренінг рефлексії;
- діяльнісно-орієнтовані технології: методи проектів і спрямовуючих текстів, контекстне навчання, організаційно-діяльнісні ігри, комплексні дидактичні завдання, технологічні карти, імітаційно-ігрове моделювання

технологічних процесів тощо.

У процесі гри забезпечується трансляція певного елемента культури (сюжету), що є формою передавання культурного досвіду (наприклад, способу діяльності), який у процесі розвитку індивіда й апробації цієї діяльності під час гри наповнюється особистісним змістом, що є основою професійної підготовки фахівців. Отже, зразок діяльності (модель) передається від покоління до покоління, а навчання у грі забезпечує «вирощування» нових способів діяльності відповідно до заданих загальних форм. До того ж, зміст навчальних дисциплін, які вивчаються у вищій школі, має відчужений характер від особистості майбутнього фахівця, тобто є відстороненим від особистісно значущого, пережитого, присвоєного. У процесі навчальної гри відбувається включення студента в наукову модель теорії професійної діяльності, що перетворює її в освітню імітаційну модель. Студент входить у світ навчальної гри, як у життя: починає діяти, пізнаючи невидиму межу між реальністю та умовністю, засвоює оптимальні зразки професійних дій, продукує більш ефективні варіанти професійної діяльності, що допомагає йому в пошуку її сенсу і формуванні професійної компетентності. Отже, моделювання професійної діяльності в умовах дидактичних ігор, які є «навчальним полігоном» для відпрацьовування практичних умінь і навичок, надає змогу наперед, ще до безпосередньої практики в установах та організаціях, трансформувати отримані знання під час вивчення окремих дисциплін у системний комплекс професійних дій, з якими майбутніх фахівців може приступати до професійної діяльності, удосконалюватися, професійно зростати, а не навчатися азів професіоналізму методом спроб і помилок на реальному робочому місці. Зазвичай абсолютне наближення дій студента в навчальній аудиторії до реальної професійної діяльності має характер певної умовності, що є характерною ознакою ігрових дій. Таке моделювання професійно-орієнтованої поведінки в умовах навчання відбувається завдяки розробці комплексу різноманітних ігрових ситуацій, вибір яких детермінується реальними професійними потребами майбутніх фахівців та симулюються

реальними професійними умовами. Роль викладача полягає в тому, щоб запропонувати такі навчальні ситуації, які є професійно цінними для студента, оскільки мають професійне спрямування, задовольняють пізнавальний інтерес студента й водночас надають йому змогу розкрити і реалізувати їхню професійну компетентність. Саме в таких симуляційно-ігрових ситуаціях студенти можуть асоціювати себе з певною особою, роль якої вони виконують, поставити себе на місце цієї особи в певних обставинах, що збагатить їхній життєвий досвід, допоможе набути практичних навичок з фаху, які стимулювали б студентів до усвідомленого засвоєння знань та творчого застосування набутих умінь і навичок. Це уможлиблюється саме при моделюванні віртуально-професійних ситуацій у фаховій підготовці.

Ми пропонуємо розглянути доцільність впровадження особистісно-орієнтованих технологій до яких відносять інтерактивні та імітаційні ігри з метою формування соціально-особистісної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти.

Так наприклад на практичному занятті з курсу «Дидактичні системи у вищій школі» було розглянуто методику ігрової технології на прикладні вправи «Експрес». Мета даної гри полягала в усвідомленні власних упереджень, що є досить важливим в роботі з людьми. Суть гри полягала в тому, що усім студентам групи потрібно було уявити себе пасажиром потяга та обрати супутників, з якими би мали вирушити у далеку подорож. Серед числа можливих подорожуючих були: циганка; гомосексуаліст; скінхед; ВІЧ-інфікований молодий чоловік; неохайно одягнена молода жінка з маленькою дитиною; людина невідомого віросповідання; чоловік із села з величезним мішком; африканський студент; підліток, схожий на наркомана; колишній ув'язнений; міліціонер; інвалід зі складною коляскою; кришнаїт; китаєць, який їсть їжу, що дивно пахне; чоловік, що говорить незрозумілою мовою. Після ознайомлення зі списком пасажирів необхідно дати відповіді на запитання: «З ким із цих людей менше всього хотіли б опинитися в одному купе потягу?» та «З ким із цих людей більш за все ви хотіли б опинитися в одному купе потягу?».

а також визначити з ким би їхати було не так принципово. Тоді студентів ділять на групи по три-чотири чоловіки (кожна група – це окреме купе). Перед кожною із таких груп стоїть завдання: обрати собі серед одногрупника того, з ким би ми хотіли вирушити у подорож та пояснити причину такого вибору, якими критеріями студенти керувалися. Після того як усі групки визначилися із своїм вибором, було обговорення про: атмосферу, яка панувала під час обговорення (чи були суперечки у процесі обговорення; якщо так, то з якого приводу; чи всі члени групи погоджуються з кінцевим рішенням) та назвати ім'я обраного пасажира. Таким чином, по закінченню я можу зробити висновок, що кожен із студентів відноситься до певних груп (категорій) людей, керуючись власними упередженнями, які уже були отримані внаслідок певного досвіту спілкування з такими людьми, стереотипів, особистої неприязні, неправильного уявлення про особистість. Ця гра показує, що відноситись зі зневагою чи не сприймати людину як індивідуальність не можна тільки через те, що вона належить до певної соціальної групи, яка нам не звична чи не зрозуміла. Адже для когось можемо здатися «не такими» і ми, як особистість чи стикнутися з подібним випадком у власному житті. Після закінчення гри, було проведено опитування серед студентів групи про доцільність проведення подібних ігор, усі одностайно зазначили, що це є цікаво, пізнавально та важливо для розвитку власної особистості.

Пропонуємо виокремити такі переваги інтерактивних ігор, які: мотивують до навчання, оскільки збуджують допитливість студентів до способів вирішення професійних та навчальних проблем в ігровому середовищі і посилюють інтерес до міжособистісної взаємодії; сприяють розвитку особистості, позаяк в оптимальному варіанті створюють тривалу зацікавленість у саморозвитку та розкритті свого людського потенціалу; полегшують введення нових комунікативних і поведінкових норм, що у повсякденному житті уникаються, тому інтерактивні ігри допомагають відокремити життя в групі від культури зовнішнього світу, щоб згодом ввести в буденне життя лише окремі перевірені на практиці норми поведінки; допомагають студенту побачити

особливості власного життя та відчуті включеність в оточуючий світ у цілому; спонукають краще зрозуміти і навчитись використовувати всю складність психічних, соціальних та організаційних процесів спілкування між людьми; сприяють опануванню студентом досвіду діяльності, подібної до тієї, яку він буде реалізовувати у професійному житті; тому гра створює потенційну можливість перенесення отриманих знань і досвіду діяльності з навчальної ситуації у реальну професійну діяльність; спонукають учасників тренувати певні особистісні навички, необхідні у груповому навчальному процесі, а саме: диференційованого сприйняття, відкритої комунікації, постановки вимог, прийняття рішень, допомоги іншим, співробітництва, пошуку можливостей самопомоги, особистісної відповідальності тощо; можуть сприяти появі в учасників нових уявлень та ціннісних орієнтацій, які ґрунтуються на отриманому досвіді; балансують активність усіх студентів, оскільки в роботу включаються навіть пасивні члені групи, оскільки гра надає самими студентам можливість вирішувати складні проблеми, не залишаючись пасивними спостерігачами; знижують тривожність учасників, особливо на початковій стадії роботи

Таким чином, завдяки ігровій діяльності краще розвиваються індивідуальні здібності студентів, оскільки вони не відчують психологічного тиску відповідальності, як зазвичай буває під час навчальній діяльності. Засвоєння знань відбувається в ненав'язливій формі, що значно полегшує та значно покращує запам'ятовування інформації. Педагогічно і психологічно продумане використання гри стимулює розумову діяльність, людина починає мислити нестандартно, проявляє себе в іншому амплуа. А це підвищує інтелектуальну активність, пізнавальну самостійність та ініціативність студентів. Ігровий підхід не є визначальним способом засвоєння навчального матеріалу, але він значно збагачує педагогічну практику і розширює можливості студентів.

ВИСНОВКИ

У магістерській роботі запропоновано теоретичне узагальнення та практичне розв'язання наукової проблеми формування соціально-особистісної компетентності майбутніх викладачів зво. Результати проведеного дослідження засвідчили ефективність розв'язання поставлених завдань і дали підстави для формулювання таких висновків:

1. У дослідженні здійснено теоретичний аналіз й узагальнення, що полягає в обґрунтуванні педагогічних умов формування соціально-особистісної компетентності викладачів закладу вищої освіти. Було визначено ступінь розробленості досліджуваної проблеми у філософській, психолого-педагогічній науковій літературі. Здобуті результати підтвердили правомірність вихідних положень, покладених у його основу, а реалізація мети й завдань дослідження дали підстави зробити такі загальні висновки:

2. З'ясовано сутність поняття соціально-особистісна компетентність викладача закладу вищої освіти. Встановлено, що соціально-особистісна компетентність викладача вищої школи – це складне, інтегративне, постійно не завершуване утворення особистості викладача, що характеризується довготривалим і всебічним процесом формування системи загально людських і професійних цінностей, ставлень, відношень до себе як людини та фахівця, соціуму та професійного поля діяльності (коледжу, університету, академії тощо) як важливої соціалізуючої інституції; процес розвитку та формування даної компетентності супроводжується безперервними процесами інтеріоризації-екстеріоризації в системі «внутрішнє середовище особистості викладача» – «зовнішнє середовище/соціум».

3. Аналіз наукової літератури, нормативно-правових актів, дисертацій за темою дослідження засвідчив, що вимоги до професійних і особистих якостей сучасних викладачів зростають, а одним із першочергових завдань системи вищої освіти є формування таких компетентностей, які б дозволили

ефективно жити і працювати в умовах глобалізованого полікультурного суспільства. Основними завданнями при цьому визначено: формування системи цілісних знань про причинно-наслідкові зв'язки розвитку суспільства і реалізації суспільних відносин; створення умов для адекватного розуміння студентами важливих суспільних характеристик, законів і принципів взаємодії між основними складовими суспільно-економічних та культурно-історичних процесів; допомога в оцінці можливостей молодій людині для своєї самореалізації і міри відповідності для цього власного потенціалу.

4. Обґрунтовано педагогічні умови формування соціально-особистісної компетентності викладачів закладів вищої освіти: практико-орієнтоване засвоєння знань і соціального досвіду; відтворення в навчальному процесі предметних та соціальних умов майбутньої професійної діяльності студентів; формування корпоративної культури учасників освітнього процесу; відпрацювання навичок соціальної взаємодії під час проведення практичних занять із застосуванням ігрових технологій – імітаційних та рольових ігор, «дебатів», «круглих столів» тощо.

Проведене дослідження не претендує на вичерпне розв'язання досліджуваної проблеми. Перспективними напрямками подальшого дослідження є: вивчення залежності процесу формування соціально-особистісної компетентності від індивідуальних особливостей студентів та від соціального середовища закладу вищої освіти, розроблення спеціалізованих програмних засобів і створення навчальних комплексів на їх основі для магістрантів різних спеціальностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Академічний тлумачний словник української мови : в 11 т. / І. Білодід та ін. Київ : Наукова думка, 1980. Т.11. 1973. 840 с.
2. Алексеев П. Философия : учебник для студентов ВУЗов; Москва : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2003. 608 с.
3. Андрущенко В. Конституціоналізація освітнього простору Європи: аксіологічний вимір. Київ : МП Леся, 2014. 460 с.
4. Андрущенко В. П. Людина в системі культури. Київ : Вища школа, 1984. 168 с.
5. Андрущенко В. П. Педагогіка вищої школи : підручник. Київ : Педагогічна думка, 2009. 256 с.
6. Андрущенко В. П. Світанок Європи: проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи ХХІ ст. Київ : Знання України, 2012. 1099 с.
7. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. Москва : Педагогика, 1989. 368 с.
8. Архипова С. П. Професійна компетентність і професіоналізм соціального працівника: сутність і шляхи розвитку. *Соціальна робота в Україні: теорія та практика*. Київ, 2004. Вип. 2 (7). С. 15-24.
9. Бабенко Н. Л. Развитие социально-личностной компетентности будущего учителя в процессе изучения педагогических дисциплин в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Волгоград, 2012. 15 с.
10. Бабенко Н. Л. Засоби та умови розвитку соціально-особистісної компетентності педагогів у процесі вивчення педагогічних дисциплін. *Межі пізнання*. 2014. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1405595284.pdf>.
11. Бахтеева С. С. Формирование социальной компетентности в процессе обучения иностранному языку в ВУЗе экономического профиля : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Казань, 2001. 274 с.
12. Бех І. Д. Виховання особистості: сходження до духовності. Київ : Либідь,

2006. 272 с.

13. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2009. 248 с.
14. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ : К.І.С., 2004. С. 8-14.
15. Вим Слот, Хан Спанярд. Нидерландская модель социальной помощи детям, ориентированная на социальную компетенцию. *Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы*. 2000. № 1. С. 60-74.
16. Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи розвитку. Київ : Знання України, 2009. 295 с.
17. Вовк Л. П. Історико-педагогічне обґрунтування аксіологічності підготовки вчителя. *Педагогіка духовності: поступ у третє тисячоліття: матеріали міжнар. конф.* Київ, 2005. С. 51-59.
18. Вовк Л. П. Педагогічна культура спеціаліста в системі завдань вищої освіти. *Наукові записки*. Київ, 2001. Вип. 40. С. 112–115.
19. Вовк Л. П. Проблема педагогічних цінностей в історії освіти і думки: наукове видання. *Проблеми змісту педагогічної підготовки вчителя у контексті аксіологічності освіти (історичний, теоретикопрактичний аспекти): матеріали міжнар. наук. конф.* Київ : НПУ, 2005. С. 411.
20. Вундерер Р., Дик П. Ключевая роль социальной компетенции в концепции сопредпринимательства. *Проблемы теории и практики управления*. 2003. №5 . С.105–110.
21. Глузман О. В. Сучасний стан і перспективи розвитку педагогічних технологій в університетській педагогічній освіті: технології педагогічної освіти. *Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис* Київ, 2011. № 3. С .33-38.
22. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. Минск : Харвест, 1998. 800 с.
23. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997.

374 с.

24. Гончарова-Горянська М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів. *Рідна школа*. 2004. № 7-8. С. 71-74.
25. Делор Ж. Освіта: необхідна утопія. *Педагогіка*. 1998. № 5. С. 5-32.
26. Докторович М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ : 2007. 19 с.
27. Докторович М. О. Соціальна компетентність: співвідношення наукових категорій. *Наука та освіта – 2006* : матеріали ІХ міжнар. наук.-практ. конф. Дніпропетровськ, 2006. Т. 2. С. 81-89.
28. Докторович М. О. Зміст та структура соціальної компетентності. *Сучасні наукові дослідження – 2006* : матеріали ІІ міжнар. наук.-практ. конф. Дніпропетровськ, 2006. Т. 8. С. 94-103.
29. Дуднєва Ю. Е. Компетентність керівника як основа формування його іміджу. URL: http://khntusg.com.ua/files/sbornik/vestnik_125/19.pdf.
30. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
31. Євдокимов В. І. Ефективність навчання студентів : навчальний посібник. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2004. 222 с.
32. Єрмаков І.Г. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики. Практико-зорієнтований посібник, 2006.
33. Єрмаков І. Г. Пузіков Д. О. Розвивати життєву компетентність *Шкільний світ*. 2006. С. 48-54.
34. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / за ред. Л. В. Сохань. Київ : Богдана, 2003. 520 с.
35. Заблоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2008. № 40. С. 63-68.
36. Заблоцька О. С. Міжнародний досвід формування компетенції. *Вісник*

- Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2008. № 42. С. 20-24.
37. Заблоцька, О. С. Реалізація компетентнісного підходу у вітчизняній освіті. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2009. № 43. С. 58-63.
38. Карпухин А. И. Самооценка молодежи, как индикатор ее социокультурной идентификации. *СОЦИС*. 1998. № 12. С. 87-92.
39. Ковальчук В. А. Соціальна компетентність вчителя: проблема визначення. *Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2002. № 4. С. 54-57.
40. Кубышкина М. Л. Мотив социального успеха. *Теоретические и прикладные вопросы психологии (параметры личности)*. Санкт-Петербург, Вып. 2, ч. 2. 1996. С. 84-112.
41. Кубышкина М. Л. Возрастные особенности мотива социального успеха. *Психология: Итоги и перспективы : тезисы науч.-практ. конф.* Санкт-Петербург, 1996. С. 83-84.
42. Куница В. Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение. *Теоретические и прикладные вопросы психологии*. Москва, 1995. Вып. 1, ч. 1. С. 49-61.
43. Лепіхова Л. А. Соціально-психологічна компетентність у цілеспрямованій поведінці особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. № 2. С. 65-69.
44. Ляшенко В. І. Визначення рівнів сформованості життєвої компетентності дітей-інвалідів : метод. рекомен. для спеціалістів соціальної реабілітації. Миколаїв : Державний комплекс ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів, 2009. 46 с.
45. Малихін О. Методологічні аспекти формування соціальної компетентності майбутніх педагогів. *Молодь і ринок*. 2016. №8. С.6-10 URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2016_8_3.
46. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-

пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості*. Київ : Логос, 2000. С. 153–161.

47. Михайлов О. В. Формування соціальної зрілості студентів економічного профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Ін-т пробл. виховання АПН України. Київ, 2001. 20 с.
48. Мороз О. Г. Викладач вищої школи: психолого-педагогічні основи підготовки : навчальний посібник. Київ : НПУ, 2006. 208 с.
49. Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. Педагогіка і психологія вищої школи : навч. посібник. Київ : НПУ, 2003. 267 с.
50. Москаленко В. В. Соціалізація особистості. Київ : Фенікс, 2013. 540 с.
51. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: навчальний посібник / за ред. акад. О. Мороза. Київ : НПУ, 2001. 337 с.
52. Національний освітній глосарій: вища освіта / уклад.: В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький,. 2-е вид., перероб. і доп. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. 100 с.
53. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>.
54. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Просвіта, 2000. 368 с.
55. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освіт. політ. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
56. Основи педагогіки вищої школи : навчально-методичний комплекс для аспірантів і магістрів / за ред. В. І. Лозової. Київ : НПУ, 2005. 59 с.
57. Павленко В. М. Уявлення про співвідношення соціальної та особистісної ідентичності в сучасній західній психології. *Питання психології*. 2000. № 1. С. 135-141.
58. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти . *Рідна школа*. 2005. № 1.С. 65-67.
59. Прахалад К. К., Хамел Г. Конкурируя за будущее. Создание рынков завтрашнего дня. Москва : Олімп-Бізнес, 2014. 288 с.

60. Радул В. В. Формування соціальної зрілості майбутнього вчителя в громадській і науково-дослідній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / АПН України, Ін-т педагогіки. Київ, 1993. 184 с.
61. Рототаева Н. А. Психологические условия развития социальной компетентности в юношеском возрасте : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.13. Москва, 2002. 185 с.
62. Стадова В. В. Комунікативна культура викладача як умова гуманізації педагогічної взаємодії у навчальному процесі *Наукові записки. Психолого-педагогічні науки*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2013. № 3. С. 65-68.
63. Селевко Г. К. Компетентності та їх класифікації. *Народна освіта*. 2004. № 4. С. 136-144.
64. Соколова Н. А. Формирование социально-личностной компетентности ребенка в условиях дополнительного образования : монография. Москва, 2011. 169 с.
65. Соціальна компетентність: проблема визначення. *Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя*. 2002. № 4, ч. 1. С. 54-57. URL:<https://core.ac.uk/download/pdf/42970516.pdf>.
66. Слот В., Спанярд Х. Нидерландская модель социальной помощи детям и подросткам, ориентированная на социальную компетенцию. *Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы*. 2000. № 1. С. 43-49.
67. Смагіна Т. М. Поняття та структура соціальної компетентності учнів як наукова проблема. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2010. Вип. 50. С. 138-142.
68. Тренінгові технології навчання у практичній підготовці студентів (ділові та рольові ігри) : навч.-метод. посіб. / за ред. Г. М. Азаренкової, Н. М. Самородової. Львів : Новий Світ, 2010. 198 с.
69. Ярулов А. А. Познавательная компетентность школьников. *Школьные технологии*. 2004. № 2. С. 43.
70. Bierman K. L. Peer rejection: Developmental processes and intervention

strategies. (The Guilford series on social and emotional development). New York, NY, US : Guilford Press, 2005. 299 p.

71. G. Cheetham, G. Chivers The reflective (and competent) practitioner: A model of professional competence which seeks to harmonize the reflective practitioner and competence-based approaches. *Psychology : Journal of European Industrial Training*. 1998. Vol. 22, № 7. P. 267-276. URL: [http:// www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/heca/heca_cp18.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/heca/heca_cp18.pdf).
72. Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning – 2018. URL: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-key-competenceslifelong-learning.pdf>.
73. Kanning U. P. Soziale Kompetenz: Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*. 2002. № 210. P. 154-163.
74. Karpuhin O. The culture of mass communications. *Philosophy, Culture studies and Political science Chair. Knowing. Understanding. Skills*. 2012. № 2. P. 308-309.
75. Kemple Kristen Mary. Let's be friends: peer competence and social inclusion in early childhood programs. 2004. URL: <https://www.amazon.com/Lets-Friends-Competence-Inclusion-Childhood/dp/080774395X>.
76. Magelinskaitė Š., Kepalaitė A., Legkauskas V. Relationship between social competence, learning motivation, and school anxiety in primary school / *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 2014. № 116. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/82772232.pdf>.
77. Maslennikov V. The personal composition of the socio-value attitude. *Modern education concept*. Yaroslavl : Izd Ushinsky state Teachers' Training University, 2000. P. 84-89.
78. McClelland D. Identifying competencies with behavioural\$event interviews. *Psychological Science*. 1998. № 9. P. 331-339. URL: http://www.interviewedge.com/articles/m_art196.htm.
79. Prahalad C. K. The Core Competence of the corporation. *Harvard Bussiness Review*. 1990. № 3. C. 68.