

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

МОСКОВЧУК ОЛЬГА СЕРГІЇВНА

УДК 378.014.553: [316:005.336.2]

ДИСЕРТАЦІЯ
«ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ
ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УМОВАХ
СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ»

011 Освітні, педагогічні науки
Галузь знань 01 – Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

_____ О. С. Московчук

Науковий керівник: **Холковська Ірина Леонідівна**, кандидат
педагогічних наук, доцент

Вінниця – 2020

АНОТАЦІЯ

Московчук О. С. **Формування соціальної компетентності студентів вищих педагогічних навчальних закладів в умовах студентського самоврядування.** – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, 2020.

Аналіз закордонних і вітчизняних педагогічних, психологічних, соціологічних та філософських джерел засвідчив, що проблема формування соціальної компетентності студентів педагогічного закладу вищої освіти є однією з актуальних і пріоритетних у системі вищої педагогічної освіти України.

У дисертаційному дослідженні аргументовано, що важливим аспектом соціальної компетентності особистості виступає її діяльнісний характер, який передбачає готовність до мобілізації й оперативного застосування відповідних знань, умінь і навичок та виражається в досвіді соціально компетентної поведінки. Під соціально компетентною поведінкою ми розуміємо конструктивний спосіб взаємодії особистості з оточенням, здатність гнучко змінювати власну поведінку і продуктивно виконувати різні соціальні ролі, що забезпечується прийняттям позицій, потреб інших людей і одночасним відстоюванням власних інтересів.

У роботі з'ясовано, що соціальна компетентність як комплексна характеристика особистості має інтегративний характер, виявляється в єдності знань, умінь, досвіду соціальної поведінки, особистісних якостей, які забезпечують конструктивну соціальну взаємодію. Соціальна компетентність студентів педагогічного ЗВО визначається нами як комплексна характеристика особистості, що інтегрує в собі спрямованість на конструктивну соціальну взаємодію, особистісно-комунікативні якості, знання й уміння ефективного виконання соціально-рольових функцій та виявляється в здатності до

продуктивної соціальної поведінки на основі відстоювання власних інтересів (аспект конкуренції) і одночасного прийняття інтересів інших людей (аспект кооперації).

У дисертаційному дослідженні розкрито сутність і структуру поняття «соціальна компетентність», визначено компоненти, критерії та показники сформованості соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів. Виокремлено компоненти сформованості: мотиваційно-ціннісний, пізнавально-інформаційний, особистісно-рефлексивний, комунікативно-діяльнісний.

У процесі дослідження з'ясовано, що формування соціальної компетентності майбутніх учителів в освітньому і соціокультурному просторі педагогічного університету забезпечується їх участю у різних формах соціально орієнтованої суб'єктної активності, таких як: навчально-професійна, дослідницька, культурно-дозвілєва, самовиховна, організаторська, волонтерська. Особливу роль у цьому контексті відіграє студентське самоврядування, яке містить широкі можливості для вияву і одночасного формування суб'єктності студентів, умінь і навичок конструктивної соціальної взаємодії, лідерських якостей і організаторських здібностей. Визначено, що студентське самоврядування – це спосіб життя університетської спільноти, складний об'єкт університетського менеджменту, який вимагає застосування непрямих управлінських інструментів і виключає будь-які директивні впливи з боку педагогів і менеджерів. Особистісно-розвивальний ефект самоврядування забезпечується участю студентів у ньому як формі вияву суб'єктної активності, що сприяє їх соціалізації та одночасній самореалізації у процесі вирішення актуальних проблем студентського життя.

Враховуючи сутнісні характеристики і структурні компоненти соціальної компетентності студентів, визначено відповідні критерії (мотиваційно-ціннісний, пізнавально-інформаційний, особистісно-рефлексивний, комунікативно-діяльнісний) та показники, що дають змогу оцінити рівень сформованості цієї комплексної якості.

Відповідно до визначених критеріїв і показників підібрано комплекс

діагностичних методик, які дали змогу на констатувальному етапі дослідження визначити й описати три рівні сформованості соціальної компетентності студентів: високий (рефлексивно-творчий), середній (нормативно-репродуктивний) і низький (емпірично-інтуїтивний).

На основі узагальнення результатів констатувального етапу дослідження з'ясовано, що високий (рефлексивно-творчий) рівень соціальної компетентності властивий для 22,5% студентів, середній (нормативно-репродуктивний) – для 50,8% студентів, низький (емпірично-інтуїтивний) – для 26,7% студентів. Спостерігається тенденція до поступового підвищення рівня сформованості соціальної компетентності майбутніх учителів протягом навчання в університеті, однак темп змін доволі низький: відсоток студентів з високим рівнем збільшується з 19,2% до 26,1%; відсоток студентів з низьким рівнем зменшується з 31,1% до 22,4%; відсоток студентів з середнім рівнем соціальної компетентності близький до 50% і залишається практично незмінним на різних курсах.

Результати констатувального етапу дослідження підтвердили необхідність пошуку нових методичних підходів і визначення педагогічних умов цілеспрямованого формування соціальної компетентності студентів у процесі їх підготовки в педагогічному університеті.

У дисертації визначено й обґрунтовано педагогічні умови формування соціальної компетентності студентів в умовах студентського самоврядування: забезпечення суб'єктної позиції студентів в освітньому процесі; моделювання ситуацій соціальної взаємодії засобами тренінгової роботи; включення студентів як суб'єктів самоврядування в функціонування і розвиток соціокультурного простору закладу вищої освіти.

Створено та впроваджено модель формування соціальної компетентності студентів педагогічного закладу вищої освіти, яка складається з трьох блоків (цільового, змістово-діяльнісного, оцінно-результативного) і комплексно відображає мету, завдання, принципи, педагогічні умови, форми, методи, етапи та рівні формування соціальної компетентності студентів. Цільовий блок

розкриває мету, завдання і принципи формування соціальної компетентності майбутніх учителів; змістово-діяльнісний блок відображає педагогічні умови, форми, методи і етапи формування соціальної компетентності студентів у процесі студентського самоврядування; оцінно-результативний блок розкриває критерії, показники та рівні сформованості соціальної компетентності.

Експериментальна перевірка визначених педагогічних умов формування соціальної компетентності майбутніх учителів у процесі студентського самоврядування та відповідної моделі їх реалізації здійснювалася на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Для формувального експерименту було відібрано експериментальну (128 осіб) та контрольну (132 особи) групи студентів з однаковим складом і вихідним рівнем сформованості соціальної компетентності.

Дослідно-експериментальна робота здійснювалася у процесі педагогічного супроводу діяльності студентського самоврядування, організації аудиторної і позааудиторної діяльності студентів, реалізації тренінгової програми «Формування соціальної компетентності майбутніх учителів».

Формування соціальної компетентності студентів відбувалося за чотирма етапами (діагностично-рефлексивний, мотиваційно-цільовий, операційно-діяльнісний, підсумковий), на кожному з яких вирішувалися специфічні завдання.

Аналіз результатів формувального експерименту свідчить, що визначені педагогічні умови і розроблена методика формування соціальної компетентності майбутніх учителів у процесі студентського самоврядування забезпечують структурну перебудову всіх компонентів цієї комплексної особистісної якості, що знаходить вияв у загальній позитивній динаміці рівнів її сформованості.

Проведене дослідження підтвердило ефективність обґрунтованих педагогічних умов формування соціальної компетентності майбутніх учителів у процесі студентського самоврядування і підтвердило істинність висунутої

гіпотези.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

- *вперше обґрунтовано* педагогічні умови формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів в умовах студентського самоврядування (забезпечення суб'єктної позиції студентів в освітньому процесі; моделювання ситуацій соціальної взаємодії засобами тренінгової роботи; включення студентів як суб'єктів самоврядування в функціонування і розвиток соціокультурного простору вищого навчального закладу);

- *визначено* критерії (мотиваційно-ціннісний, пізнавально-інформаційний, особистісно-рефлексивний, комунікативно-діяльнісний), показники та рівні (емпірично-інтуїтивний, нормативно-репродуктивний, рефлексивно-творчий) сформованості соціальної компетентності майбутніх учителів;

- *розроблено* педагогічну модель формування соціальної компетентності студентів педагогічного закладу вищої освіти в процесі діяльності студентського самоврядування;

- *уточнено* структуру й показники сформованості соціальної компетентності майбутніх учителів;

- *подальшого розвитку набули* наукові положення щодо студентського самоврядування та його ролі в особистісно-професійному становленні майбутніх учителів.

Практичне значення дослідження полягає в створенні і впровадженні в освітній процес педагогічних університетів методики реалізації педагогічних умов формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів у процесі студентського самоврядування; розробленні й використанні в освітньому процесі педагогічного університету методичних рекомендацій щодо формування соціальної компетентності студентів; визначенні комплексу методів і форм позааудиторної діяльності, які можуть застосовуватися у процесі організації студентського самоврядування; розробленні й адаптації діагностичного інструментарію, що дає змогу здійснювати моніторинг формування соціальної компетентності студентів.

Ключові слова: соціальна компетентність, студенти педагогічних закладів вищої освіти, компоненти соціальної компетентності, педагогічні умови формування соціальної компетентності, студентське самоврядування.

SUMMARY

Moskovchuk O. S. Formation of social competence of students of higher pedagogical educational institutions in the conditions of student self-government. – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

The dissertation on competition of a scientific degree of the candidate of pedagogical sciences Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (Doctor of Philosophy) in the specialty 011 Educational, pedagogical sciences. – Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, 2020.

The analysis of foreign and domestic pedagogical, psychological, sociological and philosophical sources showed that the problem of formation of social competence of students of pedagogical institution of higher education is one of the actual and priority in the system of higher pedagogical education of Ukraine.

In the dissertation research argued, that an important aspect of the social competence of the individual acts its activity character, which presupposes readiness for mobilization and operative application of relevant knowledge, skills and abilities and is expressed in the experience of socially competent behavior. By socially competent behavior we mean a constructive way of interaction of the individual with the environment, the ability to flexibly change their own behavior and productively perform various social roles, which is ensured by accepting the positions, needs of other people and at the same time defending their own interests. The paper found that social competence as a complex characteristic of personality has an integrative character, manifested in the unity of knowledge, skills, experience of social behavior, personal qualities that provide constructive social interaction. The social competence of students of a pedagogical institution of higher education is defined by us as complex characteristic of the personality, which integrates the focus on constructive

social interaction, personal-communicative qualities, knowledge and skills of effective performance of social-role functions and is manifested in the ability to productive social behavior based on the defense of their own interests (aspect of competition) and the simultaneous acceptance of the interests of others (aspect of cooperation).

The dissertation research reveals the essence and structure of the concept of «social competence», identifies the components, criteria and indicators of the formation of social competence of students-future teachers. Singled out components of formation: motivational-value, cognitive-informational, personal-reflexive, communicative-activity.

In the process of research it was found that the formation of social competence of future teachers in the educational and socio-cultural space of the pedagogical university is ensured by their participation in various forms of socially oriented subjective activity, such as: educational-professional, research, cultural-leisure, self-educational, organizational, volunteer. A special role in this context is played by student self-government, which contains wide opportunities for the manifestation and simultaneous formation of student subjectivity, skills and abilities of constructive social interaction, leadership qualities and organizational skills. It is determined that student self-government is a way of life of the university community, a complex object university management, which requires the use of indirect management tools and eliminates any policy influences from teachers and managers. The personal and developmental effect of self-government is provided by the participation of students in it as a form of manifestation of subjective activity, which contributes to their socialization and simultaneous self-realization in the process of solving current problems of student life.

Taking into account the essential characteristics and structural components of students' social competence, the relevant criteria (motivational-value, cognitive-informational, personal-reflexive, communicative-activity) and indicators that allow to assess the level of formation of this complex quality are determined.

According to the defined criteria and indicators, a set of diagnostic methods

were selected, which allowed to identify and describe three levels of students' social competence: high (reflexive-creative), medium (normative-reproductive) and low (empirical-intuitive).

Based on the generalization of the results of the ascertaining stage of the study, it was found that a high (reflexive-creative) level of social competence is characteristic of 22.5% of students, medium (normative-reproductive) – for 50.8% of students, low (empirical-intuitive) – for 26.7% of students. There is a tendency to gradually increase the level of social competence of future teachers during their studies at the university, but the pace of change is quite low: the percentage of students with a high level increases from 19.2% to 26.1%; the percentage of students with a low level decreases from 31.1% to 22.4%; the percentage of students with an average level of social competence is close to 50% and remains virtually unchanged in different courses.

The results of the ascertaining stage of the research confirmed the need to find new methodological approaches and determine the pedagogical conditions for the purposeful formation of social competence of students in the process of their training at the Pedagogical University.

In the dissertation pedagogical conditions of formation of social competence of students in the conditions of student's self-government are defined and substantiated: ensuring the subjective position of students in the educational process; modeling of situations of social interaction by means of training work; inclusion of students as subjects of self-government in the functioning and development of the socio-cultural space of higher education institutions.

The model of formation of social competence of students of pedagogical institution of higher education which consists of three blocks (target, semantic-activity, estimation-productive) is created and introduced and comprehensively reflects the purpose, objectives, principles, pedagogical conditions, forms, methods, stages and levels of formation of social competence of students. The target block reveals the goal, tasks and principles of formation of social competence of future teachers; the content-activity block reflects pedagogical conditions, forms, methods

and stages of formation of social competence of students in the process of student self-government; the evaluation-performance block reveals the criteria, indicators and levels of formation of social competence.

Experimental verification of certain pedagogical conditions for the formation of social competence of future teachers in the process of student self-government and the corresponding model of their implementation was carried out on the basis of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. Experimental (128 people) and control (132 people) groups of students with the same composition and initial level of social competence were selected for the formative experiment.

Research and experimental work was carried out in the process of pedagogical support of student government, organization of classroom and extracurricular activities of students, the implementation of the training program «Formation of social competence of future teachers ».

The formation of students' social competence took place in four stages (diagnostic-reflexive, motivational-target, operational-activity, final), at each of which specific tasks were solved.

Analysis of the results of the formative experiment shows that the defined pedagogical conditions and developed methods of forming social competence of future teachers in the process of student self-government provide structural restructuring of all components of this complex personal quality, which is reflected in the overall positive dynamics of its formation.

The study confirmed the effectiveness of reasonable pedagogical conditions for the formation of social competence of future teachers in the process of student self-government and confirmed the truth of the hypothesis.

The scientific novelty of the study is that:

- *for the first time was substantiated* the pedagogical conditions of formation of social competence of students-future teachers in the conditions of student self-government (maintenance of a subjective position of students in educational process; modeling of situations of social interaction by means of training work; inclusion of students as subjects of self-government in functioning and development of

sociocultural space institution);

- criteria (motivational-value, cognitive-informational, personal-reflexive, communicative-activity), indicators and levels (empirical-intuitive, normative-reproductive, reflexive-creative) of formation of social competence of future teachers *are determined*;

- the pedagogical model of formation of social competence of students of pedagogical institution of higher education in the course of activity of student's self-government *is developed*;

- the structure and indicators of formation of social competence of future teachers *are specified*;

- further developed scientific provisions on student self-government and its role in the personal and professional development of future teachers *are acquired*.

The practical significance of the study lies in the creation and implementation in the educational process of pedagogical universities methods of implementing the pedagogical conditions for the formation of social competence of students-future teachers in the process of student self-government; development and use in the educational process of the pedagogical university of methodical recommendations on the formation of social competence of students; determining a set of methods and forms of extracurricular activities that can be used in the process of organizing student government; development and adaptation of diagnostic tools that allow monitoring the formation of social competence of students.

Keywords: social competence, students of pedagogical institutions of higher education, components of social competence, pedagogical conditions of formation of social competence, student self-government.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації

1. Moskovchuk O. Social competence as an object of psychological and pedagogical researches. *Dyskursy o kulturze. Discourses on Culture*. Łódź, 2017. № 7. S.183-196.

2. Московчук О. С. Сутність і структура соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів. *Особистісно-професійний розвиток майбутніх фахівців соціономічних професій в умовах трансформації суспільства: монографія* / В. І. Шахов, О. М. Паламарчук, В. М. Галузяк та ін. Вінниця, 2018. С. 158-172.
3. Московчук О. С. Соціальна компетентність як психолого-педагогічний феномен. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2016. Вип. 48. С. 83-89.
4. Московчук О. С. Педагогічне забезпечення формування соціальної компетентності студентів вищого навчального закладу в теорії та освітній практиці. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2017. Вип. 52. С. 155-160.
5. Московчук О. С. Суб'єктна включеність майбутніх учителів у діяльність студентського самоврядування. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2018. Вип. 56. С. 60-64.
6. Холковська І. Л., **Московчук О. С.** Особливості соціокультурного освітнього простору як чинника формування соціальної компетентності студентів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Збірник наук. пр. Київ ; Вінниця, 2018. Вип. 52. С. 430-434.*
7. Московчук О. С. Структурно-функціональна модель формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів у процесі діяльності студентського самоврядування. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2019. Вип. 59. С. 82-87
8. Московчук О. С. Збагачення знань студентів про соціальну компетентність шляхом впровадження соціально-педагогічного спецкурсу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцю-*

бинського. Серія: Педагогіка і психологія. Вінниця, 2018. Вип. 55. С. 42-48.

Наукові праці, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

9. Московчук О. С. Сутність і зміст поняття соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів. *Педагогічний пошук: Збірник наукових праць студентів і молодих вчених*. Вінниця, 2017. Вип. 8. С. 96-98.

10. Московчук О. С. Теоретичні підходи до розуміння соціальної компетентності. *Педагогічний пошук: Збірник наукових праць студентів і молодих вчених*. Вінниця, 2018. Вип. 9. С. 121-124.

11. Московчук О. С. Особливості соціальної компетентності як педагогічного явища. *Актуальні питання освіти і науки : зб. наук. ст., матеріали IV Міжнар. науково – практичної конференції (10-11 листопада 2016 року, м. Харків)*. Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця. Харків, 2016. С. 305-310.

12. Московчук О. С. Використання виховного потенціалу студентського самоврядування у формуванні соціальної компетентності студентів. *Актуальні проблеми сучасної науки та наукових досліджень: зб. наук. пр. / редкол.: Р. С. Гуревич (гол.) та ін. ; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*. Вінниця, 2017. Вип. 7(10). С. 163-166.

13. Московчук О. С. Критерії та показники сформованості соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції (м. Вінниця, 29-30 листопада 2018 р.)*. Вінниця, 2018. С. 165-171.

14. Московчук О. С. Когнітивний критерій сформованості соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 28-29 листопада 2019 р.)*. Вінниця, 2019. С. 144-149.

15. Московчук О. С. Мотиваційний критерій сформованості соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів. *Освіта в міждисциплінарному вимірі: Матеріали науково-практичної конференції студентів і молодих вчених (м. Вінниця, 5-6 листопада 2019 р.)*. Вінниця, 2019. Том 1. С. 223-228.

16. Московчук О. С. Педагогічні умови формування соціальної компетентності студентів закладу вищої освіти з позицій компетентнісного, діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів. *Актуальні проблеми технологічної, професійної освіти, культурології та дизайну* : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції з нагоди 40-річчя факультету технологій та дизайну Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Полтава, 9-10 жовтня 2018 р. Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г.Короленка, каф. теорії та методики технологічної освіти / За ред. В. П. Титаренко, А. Ю. Цини. Полтава, 2018. С. 299-310.

17. Московчук О. С. Забезпечення суб'єктної включеності студентів у процес становлення їх соціальної компетентності. *Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управління навчальними закладами* : матеріали III Всеукраїнської (з міжнародною участю) науково-методичної конференції (5 грудня 2017 року, м. Херсон): у 3 ч. / за ред. Кузьменка В. В., Слюсаренко. Херсон, 2017. Ч. 2. С. 169-174.

18. Московчук О. С. Організація позитивної взаємодії студентів під час моделювання і вирішення педагогічних ситуацій. *Освіта в міждисциплінарному вимірі*: матеріали науково-практичної конференції студентів і молодих вчених (м. Вінниця, 5-6 грудня 2018 р.). Вінниця, 2018. С. 115-117.

19. Moskovchuk O. S. The essence and structure of the socio-cultural educational space of the university. *International Scientific Conference Scientific Development of New Eastern Europe : Conference Proceedings, Part I, April 6 th. Riga, 2019. P. 54-57.*

20. Московчук О. С. Педагогічні умови використання інноваційних технологій формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів. *Інноваційні технології навчання в епоху цивілізаційних змін*: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Інноваційні технології навчання в епоху цивілізаційних змін», Вінниця, 30-31 жовтня 2018 р. ВДПУ ім. М. Коцюбинського / ред. кол.: Р. С. Гуревич та ін. Вінниця, 2018. С. 204-205.

21. Московчук О. С. Пропедевтична підготовка викладача ВНЗ до

формування соціальної компетентності студентів. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя*: Матеріали всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 29-30 листопада 2017 р.). Вінниця, 2017. С. 94-97.

22. Moscovchuk O. S. Project method as a means of social competence of students. *Педагогические инновации – 2017* : материалы международной научно-практической интернет-конференции, Витебск, 17 мая 2017 г. Витеб. гос. ун-т / ред. кол.: Н.А Ракова (отв. ред.) и др. Витебск, 2017. С. 104-106.

Наукові праці, що додатково відображають наукові результати дисертації

23. Московчук О. С. Формування соціальної компетентності студентів педагогічних закладів вищої освіти в умовах студентського самоврядування: методичні рекомендації. Вінниця, 2020. 87 с.

24. Соціальна компетентність викладача ВНЗ. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: навчальний посібник / Давідчук А. О., Зеленюк С. В., **Московчук О. С.** [та ін.]; за ред. І. Л. Холковської. Вінниця, 2017. С. 106-112.

ЗМІСТ

ВСТУП	17
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ	25
1.1 Сутність і структура соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів.....	25
1.2 Формування соціальної компетентності студентів як педагогічна проблема...	44
1.3 Студентське самоврядування як фактор розвитку соціальної компетентності майбутніх учителів	59
Висновки до першого розділу	72
РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	75
2.1 Критерії та показники сформованості соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів	75
2.2 Аналіз сформованості соціальної компетентності у студентів педагогічного університету	102
Висновки до другого розділу	139
РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ В УМОВАХ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ	142
3.1 Педагогічні умови формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів	142
3.2 Модель формування соціальної компетентності студентів педагогічного закладу вищої освіти.....	165
3.3 Організація та проведення експериментального дослідження	176
3.4 Аналіз результатів експериментального дослідження	205
Висновки до третього розділу	234
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	237
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	240
ДОДАТКИ.....	263

ВСТУП

Актуальність. Глибокі зміни в економічній, соціокультурній і духовній сферах життєдіяльності українського суспільства, посилення інтеграційних процесів в освіті обумовлюють підвищення вимог до підготовки вчителів, формування у них не лише професійних знань і умінь, але й особистісних якостей та компетентностей, необхідних для конструктивної соціальної взаємодії у професійній і громадській діяльності. Суспільству, що динамічно розвивається, потрібні компетентні фахівці з високим рівнем життєвої адаптації в мінливих соціальних умовах, спроможні до прийняття відповідальних рішень, спрямовані на співпрацю, готові до конструктивної реалізації соціально-рольових функцій, налаштовані на продуктивну взаємодію з соціальним середовищем і постійне особистісно-професійне самовдосконалення.

Підвищення вимог до підготовки майбутніх учителів знайшло відображення в законах України «Про освіту», «Про вищу освіту» та інших державних документах, які акцентують увагу на формуванні компетентностей пізнавальної, комунікативно-інформаційної, рефлексивної, пошуково-дослідницької, творчої діяльності. Важливе місце у цьому переліку посідає соціальна компетентність, від якої залежить здатність учителя до конструктивної соціальної взаємодії, готовність до ефективного професійного спілкування, успішної реалізації соціально-рольових функцій та особистісної самореалізації в суспільстві.

Свідченням важливості проблеми формування соціальної компетентності у студентів педагогічного закладу вищої освіти є значний інтерес до цієї проблематики з боку психологів і педагогів. Проблему соціальної компетентності розглядали в своїх працях зарубіжні (А. Альгевер, Е. Вотерс, С. Грейф, Е. Долл, У. Каннінг, Б. Кремі, К. Решке, Р. Ріман, В. Сейд, Л. Сроуф, Р. Ульріх, Г. Фрош, С. Шлютері, Е. Шмідт, Б. Шпінат, Г. Шредер, Г. Шулер та ін.) і вітчизняні (І. Зарубінська, Л. Лепіхова, І. Міщенко та ін.) науковці. З'ясуванню сутності і змісту соціальної компетентності присвячені праці Н. Василенко, М. Гончарової-Горянської, С. Гончарова, П. Бойчук, І. Зарубінської, А. Хуторського, О. Безкоро-

вайної, Н. Сівак, В. Шахрай та ін. Роль суб'єктності особистості у формуванні соціальної компетентності розглядали М. Гончарова-Горянська, І. Зарубінська, Н. Сівак. Сутність поняття «ставлення» як ціннісної основи розвитку соціально компетентної особистості потрактовувалася такими психологами, як О. Бодальов, А. Лазурський, Б. Ломов, В. Мерлін, В. М'ясищев, К. Роджерс, С. Рубінштейн та ін.

Важливі аспекти формування соціальної компетентності знайшли відображення в дослідженнях, присвячених загальній проблематиці особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя (І. Бех, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Киричук, Н. Кузьміна, С. Максименко, В. Сластьонін та ін.). Водночас, аналіз наукових джерел не виявив досліджень, безпосередньо присвячених проблемі формування соціальної компетентності майбутніх учителів. Потребують подальшого вивчення такі, зокрема, питання, як зміст і особливості соціальної компетентності вчителя, критерії та показники її розвитку, педагогічні умови цілеспрямованого формування в освітньому просторі закладу вищої освіти.

Підвищення вимог до особистісно-професійної підготовки сучасних учителів потребує пошуку нових підходів і методичних шляхів формування соціальної компетентності майбутніх учителів, вдосконалення змісту освіти, оптимізації методів і форм організації аудиторної та позааудиторної діяльності студентів. У цьому контексті важливого значення набуває організація студентського самоврядування як своєрідної школи соціальних стосунків, що володіє значними можливостями у розвитку особистісних якостей та формуванні комунікативних умінь студентів. Сформувати у майбутніх учителів соціальну компетентність як передумову досягнення громадянської і професійної зрілості можливо лише за умови їх включення в систему соціальних взаємин, що ґрунтуються на засадах відповідальної залежності, співпраці, кооперації, об'єднання зусиль з іншими суб'єктами соціокультурного простору закладу вищої освіти. Активізація діяльності студентського самоврядування – один з важливих аспектів загальної проблеми демократизації життя університету, який сьогодні покликаний стати школою демократії, підготовки студентів до успішної соціальної інтеграції та самореалізації в суспільстві.

На значні виховні можливості студентського самоврядування звертають увагу О. Аронова, Т. Бондар, О. Дубасенюк, А. Мелік-Пашаєв, О. Пономарьов, Н. Тарасевич, А. Юриков та інші дослідники. Студентське самоврядування у закладах вищої освіти виступає важливим фактором особистісно-професійного розвитку майбутніх фахівців, сприяє формуванню професійно важливих якостей, підвищує можливості самореалізації у майбутній професійній та соціально значущій діяльності. Проте можливості студентського самоврядування у розвитку соціальної компетентності майбутніх учителів поки що не виступали предметом спеціального дослідження.

Аналіз теорії та практики виховання студентів педагогічного ЗВО свідчить про існування низки суперечностей, які зумовлюють актуальність дослідження проблеми формування соціальної компетентності майбутніх учителів засобами студентського самоврядування:

- між соціальним запитом на підготовку фахівців з високим рівнем соціальної компетентності і недостатньою теоретичною й практичною розробленістю цієї проблеми;
- між прагненням студентства як осередку ініціативи й творчості до суб'єктної активності, самореалізації і загальною репродуктивною спрямованістю педагогічного процесу, за якого студенти виступають здебільшого об'єктами виховних впливів;
- між домінуючою спрямованістю педагогічного процесу на оволодіння студентами теоретичними засадами організаційно-управлінської діяльності і недостатністю можливостей для набуття практичного досвіду соціальної взаємодії в соціокультурному просторі педагогічного ЗВО.

Актуальність проблеми, її недостатня теоретична і практична розробленість у педагогічній науці зумовили вибір теми дослідження – *«Формування соціальної компетентності студентів вищих педагогічних навчальних закладів в умовах студентського самоврядування»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами й темами.

Дисертаційна робота є складовою науково-дослідної теми кафедри педагогіки і

професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського «Методологія і технологія педагогічного супроводу особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя» (номер держреєстрації 011U001620). Тема дисертації затверджена Вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 5 від 26.10.2016 р.) і узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології України (протокол № 61 від 01.02.2017 р.).

Мета дослідження полягає у визначенні, теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці педагогічних умов формування соціальної компетентності студентів педагогічних закладів вищої освіти в процесі діяльності студентського самоврядування.

Об'єкт дослідження: виховання особистісно-професійних якостей майбутніх учителів.

Предмет дослідження: педагогічні умови і модель формування соціальної компетентності студентів педагогічного закладу вищої освіти в процесі студентського самоврядування.

Гіпотеза дослідження: успішне формування соціальної компетентності студентів педагогічних закладів вищої освіти у процесі студентського самоврядування можливе за таких педагогічних умов:

- забезпечення суб'єктної позиції студентів в освітньому процесі;
- моделювання ситуацій соціальної взаємодії засобами тренінгової роботи;
- включення студентів як суб'єктів самоврядування в функціонування і розвиток соціокультурного простору закладу вищої освіти.

Відповідно до поставленої мети і сформульованої гіпотези були визначені такі *завдання дослідження*:

1. На основі аналізу психологічної та педагогічної літератури з'ясувати сутність і структуру соціальної компетентності майбутніх учителів.
2. Визначити критерії, показники та рівні сформованості соціальної компетентності студентів педагогічного закладу вищої освіти.
3. Обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність реалізації

педагогічних умов формування соціальної компетентності студентів у процесі студентського самоврядування.

4. Розробити методичні рекомендації щодо формування соціальної компетентності студентів педагогічних ЗВО в процесі студентського самоврядування.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали положення акмеологічного, діяльнісного, особистісно орієнтованого підходів до виховання особистості майбутнього вчителя (І. Бех, О. Дубасенюк, І. Зимня, В. Лозова, С. Савченко, В. Сластьонін, Б. Сусь, М. Шут, Н. Якиманська та ін.); теорії професійного становлення особистості в системі вищої освіти (Р. Гуревич, В. Краєвський, Н. Кузьміна та ін.); концепція діалогізації педагогічної взаємодії (В. Андрієвська, А. Волинець, Г. Балл, Г. Ковальов, О. Киричук, О. Орлов, О. Родіонова та ін.); соціально-педагогічні положення щодо ролі соціального середовища в розвитку особистості (М. Боритко, Ю. Мануйлов, А. Мудрик, Л. Новікова, В. Петрищев, Н. Селіванова, В. Ясвін та ін.); психолого-педагогічні дослідження проблем управління і комунікації в галузі професійної освіти (І. Біочинський, О. Беркович, А. Іваницький, С. Кузьменко, В. Лоскот, П. Решетніков, А. Шестаков, Г. Шпак та ін.).

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань і досягнення мети відповідно до логіки дослідження на різних його етапах був використаний комплекс взаємодоповнювальних дослідницьких методів:

– *теоретичні*: аналіз, синтез, порівняння, конкретизація, узагальнення з метою з'ясування сутності, структури, критеріїв і показників сформованості соціальної компетентності студентів; моделювання і обґрунтування педагогічних умов формування соціальної компетентності майбутніх учителів;

– *емпіричні*: методи спостереження, анкетування, тестування, самооцінювання, експертного оцінювання застосовувалися з метою з'ясування особливостей і етапів формування соціальної компетентності студентів педагогічного університету; педагогічний експеримент здійснювався з метою перевірки ефективності методики реалізації визначених педагогічних умов формування соціальної компетентності

студентів-майбутніх учителів в діяльності студентського самоврядування;

– *статистичні*: математичні методи обробки і статистичного аналізу одержаних даних використовувалися для перевірки достовірності результатів дослідження.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Київського національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова. Загалом у дослідженні на різних його етапах взяли участь 416 студентів.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягають у тому, що:

- *вперше обґрунтовано* педагогічні умови формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів в умовах студентського самоврядування (забезпечення суб'єктної позиції студентів в освітньому процесі; моделювання ситуацій соціальної взаємодії засобами тренінгової роботи; включення студентів як суб'єктів самоврядування в функціонування і розвиток соціокультурного простору закладу вищої освіти);

- *визначено* критерії (мотиваційно-ціннісний, пізнавально-інформаційний, особистісно-рефлексивний, комунікативно-діяльнісний), показники та рівні (емпірично-інтуїтивний, нормативно-репродуктивний, рефлексивно-творчий) сформованості соціальної компетентності майбутніх учителів;

- *розроблено* педагогічну модель формування соціальної компетентності студентів педагогічного закладу вищої освіти в процесі діяльності студентського самоврядування;

- *уточнено* структуру й показники сформованості соціальної компетентності майбутніх учителів;

- *подальшого розвитку набули* наукові положення щодо студентського самоврядування та його ролі в особистісно-професійному становленні майбутніх учителів.

Практичне значення результатів дослідження полягає в створенні і впровад-

женні в освітній процес педагогічних університетів методики реалізації педагогічних умов формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів у процесі студентського самоврядування; розробленні й використанні в освітньому процесі педагогічного університету методичних рекомендацій щодо формування соціальної компетентності студентів; визначенні комплексу методів і форм позааудиторної діяльності, які можуть застосовуватися у процесі організації студентського самоврядування; розробленні й адаптації діагностичного інструментарію, що дає змогу здійснювати моніторинг формування соціальної компетентності студентів.

Результати дослідження **впроваджені** в освітній процес Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка № 238/01 від 31.01.2020 р.), Запорізького національного університету (довідка № 31/01.01-13 від 06.02.2020 р.), Київського національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова (довідка № 31/01.01-13 від 06.02.2020), Комунального закладу «Балтський педагогічний коледж» (довідка № 70, від 27.01.2020 р.).

Особистий внесок здобувача в статті «Особливості соціокультурного освітнього простору як чинника формування соціальної компетентності студентів», написаної в співавторстві з науковим керівником Холковською І. Л., полягає в спробі сформулювати цілісне бачення соціокультурного простору крізь призму уявлень про результати професійної підготовки майбутніх педагогів, зокрема формування соціальної компетентності. У посібнику «Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу», написаному у співавторстві, дисертантці належить частина праці, в якій обґрунтовано сутність та зміст професійної готовності викладача до формування соціальної компетентності студентів. У монографії «Особистісно-професійний розвиток майбутніх фахівців соціономічних професій в умовах трансформації суспільства», підготовленій у співавторстві, дисертантці належить публікація, в якій охарактеризовано соціальну компетентність як одну з ключових компетентностей особистості, що інтегрує в собі спрямованість на конструктивну соціальну взаємодію, особистісно-комунікативні якості, знання й уміння ефективного

виконання соціально-рольових функцій та виявляється в здатності до продуктивної соціальної поведінки на основі відстоювання власних інтересів (аспект конкуренції) і одночасного прийняття інтересів інших людей (аспект кооперації).

Апробація результатів дослідження. Основні положення й результати дослідження доповідались та обговорювались на наукових і науково-практичних конференціях: *міжнародних* – «Актуальні питання освіти і науки» (Харків, 2016); «Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управління навчальними закладами» (Херсон, 2017); «Педагогические инновации – 2017» (Витебск, 2017); «Інноваційні технології навчання в епоху цивілізаційних змін» (Вінниця, 2018); *Scientific development of new eastern Europe* (Рига, 2019); *всеукраїнських* – «Актуальні проблеми сучасної науки і наукових досліджень» (Вінниця, 2017); «Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя» (Вінниця, 2017); «Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя» (Вінниця, 2018); «Актуальні проблеми технологічної, професійної освіти, культурології та дизайну» (Полтава, 2018); Освіта в міждисциплінарному вимірі (Вінниця, 2018); Освіта в міждисциплінарному вимірі (Вінниця, 2019); «Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя» (Вінниця, 2019).

Публікації. Результати дослідження висвітлено у 24 одноосібних публікаціях, з них 6 статей у наукових фахових виданнях України, 3 – в іноземних виданнях, 12 – у матеріалах конференцій, 1 – монографія; 1 – методичні рекомендації, 1 – навчальний посібник.

Структура й обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (221 найменування, з них 13 – іноземною мовою), 22 додатків. Повний обсяг роботи становить 330 сторінок, з них основного тексту – 223 сторінки. Робота містить 7 таблиць і 26 рисунків.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

1.1 Сутність і структура соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів

В наш час така якість, як компетентність фахівця стає все більш значущою не тільки в професійній діяльності, а й у всіх сферах життєдіяльності, будучи, за загальним визнанням, інтегративною характеристикою сучасної людини.

Розвиток суспільства, специфіка різних галузей життєдіяльності людей обумовлюють типи і форми компетентностей, особливості яких відображають необхідність знань, умінь, досвіду реалізації управління, комунікацій та інших видів діяльності. У психолого-педагогічній літературі серед різних видів компетентностей важливе місце відводиться соціальній компетентності.

Зацікавленість феноменом соціальної компетентності спочатку виявили фахівці у галузі соціальної психології, хоча з часом все більше зарубіжних і вітчизняних педагогів стали звертатися до цієї проблеми. Аналіз літературних наукових джерел дозволяє зазначити, що в зарубіжній і вітчизняній педагогічній теорії і практиці умовно можна виокремити два напрями у вивченні соціальної компетентності: питаннями її формування в школярів у зарубіжній науці займалися М. Єрузаль, І. Клейн-Геслінг, Г. Шотмейер, у вітчизняній науці – О. Безкоровайна, П. Бойчук, Н. Борбич; розвиток соціальної компетентності у процесі професійної підготовки розглядали у Німеччині Д. Бартелма, С. Вальціг, Б. Кремс, В. Сейд, Г. Шулер, в Україні – П. Бойчук, І. Зарубінська, Н. Сівак.

Розробка змісту поняття «соціальна компетентність» відбувалася в 70-90-х роках ХХ століття. У зв'язку з цим, варто особливо відзначити роль німецьких учених (К. Голтц, Ф. Дорш, У. Каннінг, Р. Ульріх де Мюнх, Г. Фрош, Г. Шулер та ін.) у вивченні даної наукової категорії. Так, саме поняття «соціальна

компетентність» вперше було введено в науковий обіг родоначальником вивчення цього психолого-педагогічного феномену в зарубіжній науці німецьким філософом, антропологом і педагогом Г. Ротом наприкінці 60-х років XX століття. У своїй праці «Педагогічна антропологія» він виокремлює три види компетентності людини: самокомпетентність (знання самого себе), соціальну компетентність (взаємодія з іншими) і предметну компетентність (практична дія) [219, с. 124]. В основу даної класифікації дослідник поклав так звану триєдність людини І. Песталоцці: «голова, серце і рука» [219, с. 125].

Трактування соціальної компетентності німецького дослідника стало основою для інших праць зарубіжних учених з соціальної психології, психології розвитку, клінічної психології та педагогіки у контексті вивчення соціальної компетентності (К. Гейнц, К. Голтц, М. Єрузаль, І. Клейн-Реслінг, Ф. Петерман та ін.). Необхідно зазначити, що найбільша кількість наукових робіт з проблеми соціальної компетентності, як показав зроблений нами аналіз першоджерел з проблеми дослідження, належить іноземним ученим (А. Альгеве, Е. Вотерс, С. Грейф, Е. Долл, У. Каннінг, Б. Кремі, К. Решке, Р. Ріман, В. Сейд, Л. Сроуф, Р. Ульріх, Г. Фрош, С. Шлютері, Е. Шмідт, Б. Шпінат, Г. Шредер, Г. Шулер та інші). Водночас в останнє десятиліття у зв'язку зі змінами, що відбуваються в галузі освіти, все більшу увагу приділяють питанню соціальної компетентності і вітчизняні вчені (І. Зарубінська, Л. Лепіхова, І. Міщенко та ін.).

Аналіз зарубіжних і вітчизняних соціально-психологічних та педагогічних літературних джерел з проблеми дослідження дозволяє стверджувати, що соціальна компетентність – уже сформована особистісна якість, що містить різні соціальні компетенції (наприклад, культуру спілкування, емоційну стабільність, здатність приймати рішення та ін.). Відповідно до трактування німецького психолога У. Каннінга, соціальна компетентність – це багатогранне узагальнююче поняття, яке містить велику кількість компетенцій, котрими володіє людина. Це єдність знань, умінь і навичок, що забезпечують якість соціальної поведінки. Під соціальною поведінкою науковець розуміє спосіб

поводження, що сприяє реалізації власних цілей при збереженні соціально прийнятих норм [212, с. 158]. Соціально компетентна поведінка забезпечується набором таких способів дій, що обумовлюють взаємовигідну і успішну співпрацю всіх учасників цієї взаємодії (У. Каннінг, Ф. Петерман, У. Пфінгстен, Р. Хінч).

Спираючись на педагогічні та психологічні ідеї У. Каннінга, Ф. Петермана, У. Пфінгстена, Р. Хінча й ін., під *соціально компетентною поведінкою* будемо розуміти конструктивний спосіб взаємодії, що забезпечується прийняттям позицій та потреб іншої людини з одночасним відстоюванням своїх інтересів, що дозволяє гнучко змінювати власну поведінку і продуктивно виконувати різні соціальні ролі.

У зарубіжній психології розвитку (Е. Вотерс, Д. Дубойс, Л. Сроуф, Р. Фельнер та ін.) соціальну компетентність часто прирівнюють до пристосування індивіда до навколишнього світу в процесі соціалізації під час навчання. Важливий внесок у цю теорію зробили американські психологи А. Альгевер, Р. Ріман і німецькі психологи М. Допфнер, С. Рей, Г. Фрош, С. Шлютер, які розширили трактування соціальної компетентності за рахунок розуміння того, що соціальна компетентність передбачає і кооперацію з навколишнім світом (іншими людьми), і водночас конфронтацію з ним через певні особистісні аспекти [209; 210; 218].

У працях зарубіжних педагогів (Ф. Петерман, В. Сейд, Г. Шотмейер та ін.) також отримали відображення сутнісні характеристики соціальної компетентності, що забезпечують реалізацію балансу (рівноваги) між власними запитами і очікуваннями інших людей. Ми вважаємо, що сутність соціальної компетентності якраз і полягає в балансі між кооперацією і конфронтацією запитів та інтересів сторін у ситуаціях міжособистісної взаємодії. Тому необхідно уточнити, яке значення вкладається в поняття «кооперація» і «конфронтація» в межах нашого дослідження [217; 220; 221].

Слово «кооперація» походить від лат. «cooperatio» і означає «об'єднання зусиль учасників взаємодії для досягнення спільної мети при одночасному

поділі між ними функцій, ролей, обов'язків» [143, с. 168]. У вітчизняній і зарубіжній науці представлено одностайну думку про те, що кооперація за умов взаємодії посилює взаємозв'язок її учасників, сприяє взаємодопомозі, стимулює розвиток позитивних установок партнерів [143, с. 169; 85, с. 216].

Важливо підкреслити, що в трактуванні поняття «конфронтація» зарубіжними і вітчизняними науковцями наявні суттєві розбіжності. Так, у зарубіжній соціальній психології (Р. Ріман, Г. Фрош та ін.) під конфронтацією розуміють здатність відстоювати свої інтереси. Поняття конфронтації визначається вітчизняними вченими зовсім в іншому контексті. Вітчизняні вчені (Н. Арапова, Н. Борбич, П. Бойчук, М. Дьяченко, Л. Кандибович) вкладають інший зміст у це поняття, пов'язуючи його з агресивним протиставленням себе іншій людині, суспільству [22; 27]. Зважаючи на сучасні аспекти позицій зарубіжних авторів (А. Альгеве, Р. Ріман, Г. Фрош, С. Шлютер), ми будемо розуміти під конфронтацією відстоювання своїх поглядів і інтересів. Сформульовані вченими визначення, на нашу думку, представляють сутність і форму прояву соціальної компетентності, забезпечену прийняттям позицій та інтересів іншої людини з одночасним відстоюванням своїх поглядів у міжособистісній взаємодії [209; 210; 218].

Г. Фрош зазначає, що головним для формування вмінь соціальної компетентності є правильна оцінка того, в якій ситуації і позиції знаходиться людина, які емоції, погляди має вона і її оточення, які поведінкові альтернативи є і які відповідні реакції викличе та чи інша поведінка. Значущість такого розуміння соціальної компетентності для нашого дослідження полягає у тому, що високий рівень сформованості соціальної компетентності виражається в здатності людини уникати реактивного супротиву людей, у здатності побачити, яка мотивація спонукає людей до дії, в здатності швидко і адекватно оцінювати інших людей. Зазначені якості належать до емоційно-оцінної сфери особистості, в основі своїй мають розвинені вміння сприйняття інших людей [210, с. 64].

Аналіз спеціальної літератури дозволяє зробити такі висновки:

представлені визначення не виключають одне одного, а є взаємодоповнювальні. Безперечно й те, що соціальна компетентність є багатоаспектним явищем, і трактування його залежить від конкретного завдання дослідження. Так, у змісті соціальної компетентності, з позицій соціальної психології, акцентується увага на забезпеченні реалізації особистих цілей при збереженні соціально прийнятної поведінки. З позиції психології розвитку, найважливішою складовою соціальної компетентності є здатність зрозуміти і прийняти погляди іншої особи, тобто проявити емпатію в ситуаціях міжособистісної взаємодії. Клінічна психологія вивчає ступінь представлення власних інтересів соціально ізольованими людьми. Для нашого дослідження найбільший інтерес має визначення соціальної компетентності в зарубіжній психології розвитку. Це визначення має бути доповнене, на нашу думку, деякими положеннями (наприклад, суб'єктного підходу), представленими у вітчизняній психології, а також у зарубіжній і вітчизняній педагогічній теорії і практиці.

Суб'єктність особистості є центральним питанням, що розглядається у працях вітчизняних психологів з проблем формування соціальної компетентності (М. Гончарова-Горянська, І. Зарубінська, Н. Сівак). Теоретичною основою цих досліджень є суб'єктна парадигма, розроблена А. Абульхановою-Славською, А. Брушлинським, С. Рубінштейном. Істотним у контексті цієї парадигми є положення про особистість не як про суб'єкта «в собі», а як суб'єкта, здатного підтримати іншу людину, «зміцнити її душевно». Під суб'єктом, за С. Рубінштейном, розуміється суб'єкт свідомої, довільної діяльності, ядро якої становлять усвідомлені спонукання – мотиви свідомих дій. Фундаментальне значення в цьому підході, на нашу думку, має розуміння свідомості, сформульоване С. Рубінштейном, яке містить не тільки знання, але й ставлення [158, с. 134]. Свідомість, як зазначає І. Міщенко, формується за допомогою пам'яті, уваги, дій і переживань у результаті особистісного акту усвідомлення. Усвідомлене знання є неодмінно і ставленням, обумовленим цим знанням [109, с. 123].

У педагогіці суб'єктність розуміється як здатність людини ставити і

коригувати цілі, усвідомлювати мотиви, самостійно складати перспективні плани дій і оцінювати їх відповідність задуму [158, с. 349].

З позицій суб'єктного підходу, соціальна компетентність розглядається вітчизняними науковцями як вищий рівень освоєння соціальної дійсності (С. Гончаров, І. Зарубінська, Н. Сівак та ін.).

Так, Н. Сівак визначає соціальну компетентність як рівень сформованості в особистості внутрішнього співвіднесення процесів усвідомлення соціальної дійсності і її ціннісних орієнтацій щодо соціальних явищ. Соціально компетентна поведінка, як зазначає науковець, визначається, перш за все, мірою суб'єктності особистості [167, с. 161].

Акцент на суб'єктність соціально компетентної особистості робить і С. Гончаров, який визначає соціальну компетентність як інтегративну соціальну якість особистості. Одним з найважливіших проявів соціальної компетентності дослідник вважає суб'єктну здатність до самовизначення, самоуправління і нормотворення [50, с. 8].

У вітчизняній науці склалися різні підходи до характеристики сутності і змісту соціальної компетентності. Одна група авторів (Н. Василенко, М. Гончарова-Горянська, С. Гончаров) визначають соціальну компетентність як систему знань про соціальну дійсність і себе, систему соціальних умінь і навичок, сценаріїв поведінки в типових соціальних ситуаціях, розглядають її як адаптаційне явище, що має складну структуру. У змісті соціальної компетентності вони акцентують увагу на таких елементах, як соціальна сенситивність, наявність основних навичок взаємодії, істотних для всіх соціальних ситуацій. Інші дослідники (П. Бойчук, І. Зарубінська, А. Хуторський) роблять акцент на набутті особистістю власного досвіду, знань і вмінь у процесі соціальної практики. Третя група науковців (О. Безкоровайна, Н. Сівак, В. Шахрай) під соціальною компетентністю розуміють здатність людини усвідомлювати почуття, думки і поведінку інших людей у міжособистісних контактах; здатність діяти відповідно до цього; включають у її структуру соціальний інтерес, самоефективність та емпатичні вміння.

І. Зарубінська розглядає соціальну компетентність у юнацькому віці як інтегративну особистісну характеристику, що системно відображає рівень соціальної адаптації, особистісного самовизначення, професіоналізації людини як суб'єкта діяльності [69, с. 350].

М. Гончарова-Горянська запропонувала визначення соціальної компетентності, в якому акцентовано увагу на свідомому характері діяльності: «соціальна компетентність – система знань про соціальну дійсність і себе, система складних соціальних умінь і навичок взаємодії, сценаріїв поведінки в типових соціальних ситуаціях, які дозволяють швидко і адекватно адаптуватися, приймати рішення зі знанням справи, з огляду на кон'юнктуру; діючи за принципом «тут, зараз і найкращим чином», отримувати максимум можливого з обставин, що склалися» [51, с. 71].

Так, Л. Лєпіхова трактує соціальну компетентність як готовність особистості до варіативного суспільно значущого самовираження і вважає цю якість елементом загальнолюдської культури. У процесуальному (широкому) розумінні слова, як зазначає науковець, соціальна компетентність забезпечує взаємозв'язок професійного самопізнання, самоактуалізації, самокорекції і професійного моделювання особистісних дій. У ситуативному (вузькому) сенсі слова соціальна компетентність стосується професійних дій і відображається в творчому вирішенні людиною індивідуально значущих ситуацій професійного вибору [99, с. 67].

За твердженням Н. Бібік, «соціальна компетентність» передбачає здатність жити в соціумі (враховувати інтереси й потреби різних груп; дотримуватись соціальних норм і правил; співпрацювати з різними партнерами), а також адекватно виокремлювати, ідентифікувати, фіксувати та аналізувати коло питань на перетині всієї системи соціальних відносин суспільства і людини [17, с. 73].

Науковець Н. Павлик зазначає, що поняття «соціальна компетентність» має переважно комунікативний характер і є здатністю ефективно взаємодіяти з іншими людьми» [140, с. 355]. Це передбачає вміння людини орієнтуватись у соціальних ситуаціях, правильно визначати особистісні риси та емоційні стани

інших людей, обирати адекватні способи спілкування з ними.

Соціальній компетентності як основі людського існування відводиться особливе місце у працях зарубіжних науковців. Так, у визначенні сутності соціальної компетентності німецького педагога Г. Шотмейера акцентовано увагу на почуттях власної гідності і відповідальності особистості. Соціальна компетентність забезпечує баланс між власними потребами й очікуваннями інших. Прояв цього балансу, на думку вченого, можливий за умов відносин, заснованих на взаємності та повазі [220, с. 34].

Виходячи з вищенаведених визначень, можна вважати, що найважливішою характеристикою соціальної компетентності є здатність працювати в команді, вибудовувати поведінку, в якій поряд з власними інтересами значущими виступають й інтереси інших людей.

Соціальна компетентність обумовлює успішність використання стратегій досягнення людиною цілей у сучасних умовах. У зарубіжній і вітчизняній педагогіці соціальна компетентність визначається науковцями як основа діяльності універсальної, здатної до динамічного розвитку особистості, котра ефективно вирішує проблемні ситуації, що виникають у процесі реалізації її потенціалу в суспільстві [195, с. 65].

Розробки вітчизняних педагогів щодо трактування сутності соціальної компетентності не суперечать зарубіжним підходам, а доповнюють і збагачують педагогічну теорію і практику.

Відповідним логіці нашого дослідження є визначення Н. Василенко [32, с. 64], яка трактує соціальну компетентність як універсальну здатність особистості вирішувати (успішно, швидко, результативно) практичні завдання соціального плану; усвідомлюючи власні права і обов'язки, робити вибір і не боятися ризикувати; жити, дотримуючись норм і правил спільноти, не виходячи за межі типовості, але «творити» за цими межами; вибудовувати свій життєвий проект, враховуючи індивідуальні цінності і проектуючи їх у майбутнє. Цей набір специфічних здібностей особистості дозволяє студентам досягати успіху в соціальній взаємодії.

Н. Борбич пов'язує соціальну компетентність майбутнього фахівця зі здатністю людини планувати і реалізовувати процес особистісного і професійного самовдосконалення. Соціальна компетентність, на її погляд, є інтегративною якістю людини, що поєднує в собі ціннісне розуміння соціальної дійсності, категоріальні конкретні соціальні знання як керівництво до дії, суб'єктну здатність до самовизначення, вміння реалізовувати соціальні технології в межах професійної діяльності [27, с. 80].

Таким чином, аналіз наукової літератури [69; 195; 203] дозволив виявити сутнісні характеристики соціальної компетентності, представлені у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії: здатність особистості до усвідомлених, цілеспрямованих, активних дій, спрямованих на вирішення соціальної проблемної ситуації, здатність вибудовувати позитивні відносини в умовах професійної і неформальної взаємодії, здатність працювати в команді. Соціальна компетентність проявляється у вирішенні соціальної проблеми у внутрішньому плані дій і є усвідомленим багатоетапним процесом розумової діяльності в ситуаціях невизначеності, самостійного пошуку і використання інформації.

Необхідно підкреслити, що соціальна компетентність, як будь-який інший вид компетентності, є інтегративною характеристикою особистості. У цьому твердженні ми спираємося на погляди І. Зарубінської та Н. Сівак. Компетентність характеризується цими вченими як інтеграційна характеристика, що забезпечує вирішення проблем і завдань, котрі виникають у різних сферах життя. Однак наявності тільки знань недостатньо, отже, компетентність як інтегративна особистісна характеристика включає інтелектуальну, емоційну та моральну складові [69, с. 21; 167, с. 163].

Поділяючи тезу про важливість відбору ключових компетентностей багатьох авторів [11; 32; 195; 203], у своєму дослідженні ми дотримуємося позиції, відповідно до якої соціальна компетентність не тільки включається в усі перераховані сукупності ключових компетентностей, але є в них змістоутворювальною, оскільки виступає як інтегративна особистісна характеристика студента ЗВО. Все це дозволяє нам визначити характерні

ознаки соціальної компетентності (рис.1.1).

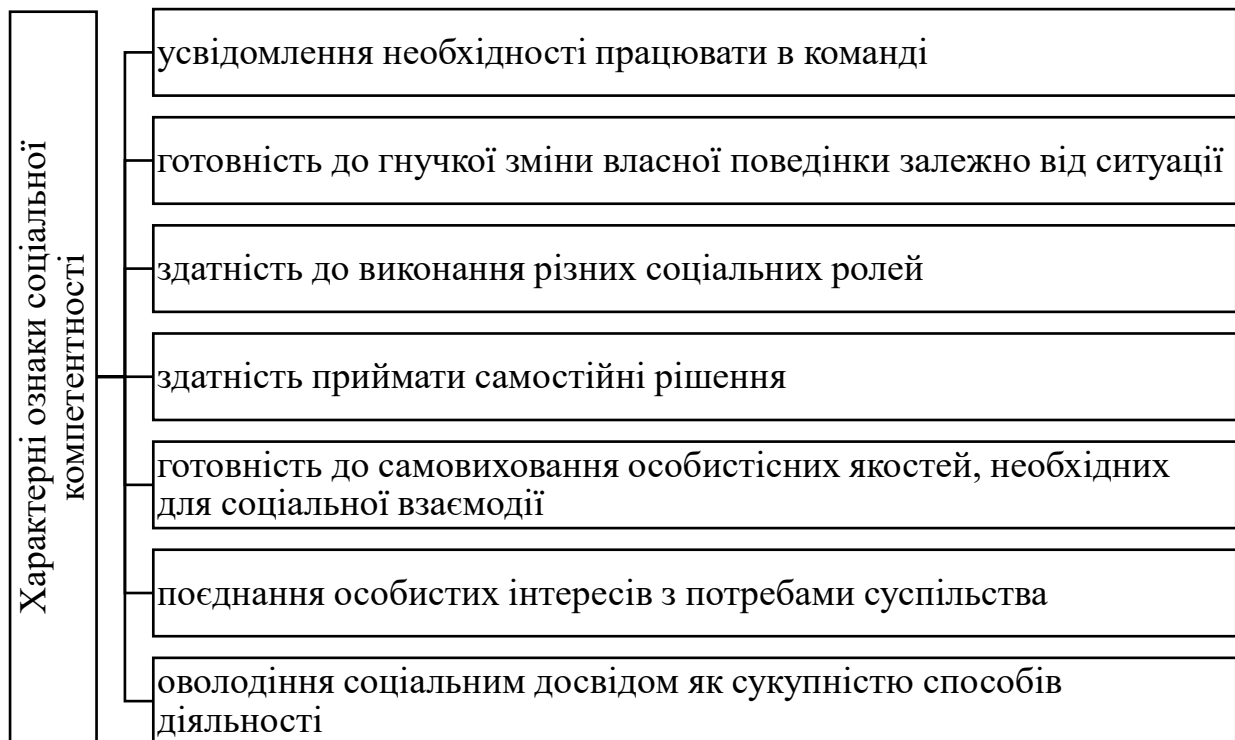


Рис. 1.1. Характерні ознаки соціальної компетентності.

Аналіз наукової літератури дозволив нам уточнити зміст соціальної компетентності, в якому поряд зі знаннями, вміннями і навичками виокремлюємо досвід поведінкових відносин. Досвід поведінкових відносин відображає діяльнісну складову соціальної компетентності, засновану на єдності знань про соціальну дійсність, умінь і навичок встановлення відносин на основі цих знань, а також досвіду застосування їх на практиці [202, с. 354].

Водночас важливим для нашого дослідження є осмислення того наукового факту, що соціальна компетентність є певним типом ставлення, заснованим на повазі і прийнятті іншої людини і самого себе. У цьому контексті необхідним є поглиблення розуміння такого поняття, як «ставлення», з яким пов'язана не тільки суть соціальної компетентності, а й визначення можливих шляхів її формування.

Значний внесок у вивчення проблеми ставлення людей один до одного був зроблений відомими вченими-філософами М. Бахтіним, М. Бубером, І. Кантом, С. Рубінштейном, Л. Фейербахом. Варто зазначити, що у філософії однією з

найбільш важливих категорій є категорія відносин і ведуча роль іншої людини в становленні і розвитку особистості, представлені в працях М. Бахтіна, М. Бубера, І. Канта, Л. Фейєрбаха. Визначальна роль відносин з іншими людьми в розвитку особистості одним із перших була осмислена Л. Фейєрбахом. Ці ідеї надалі стали ключовими в гуманістичній психології і педагогіці: «... людина спочатку відображається, як у дзеркалі, в іншій людині» [190, с. 109]. І. Кант визначає не тільки категорію ставлення до інших людей, але і ставлення до себе, заснованого на повазі. З одного боку, вищим з обов'язків є глибока повага до прав інших людей: «Наш обов'язок полягає в тому, щоб глибоко поважати право інших і як святиню цінувати його. В усьому світі немає нічого святішого, ніж право інших людей» [79, с. 178]. З іншого боку, найбільш важливим у низці моральних цінностей, тобто обов'язків по відношенню до всього, що є в світі, є обов'язок людини перед самою собою: «... бути у власних очах гідним внутрішньої честі, схвальної оцінки є істотним моментом обов'язків перед самим собою» [79, с. 180].

М. Бахтін, доповнивши ці принципи, розвинув концепцію діалогу як універсальних відносин у сфері людської свідомості. Діалог, відповідно до концепції М. Бахтіна, в його широкому розумінні, є ставленням, спрямованим на розвиток [10, с. 154].

У своїй концепції взаємності філософський підхід до розуміння категорії «ставлення» сформулював і розвинув відомий учений М. Бубер. Науковець доводить, що життя людини проходить у діалозі з іншими людьми, які їй подібні, і розглядаються нею як суб'єкти взаємодії [30, с. 35].

К. Вазіна, розглядаючи сутність людських відносин з філософських позицій, вважає одним з творчих способів їх побудови коеволюційний шлях, заснований на рівноправності, визнанні суб'єктності «іншого» (права на власні погляди, бачення світу), прийнятті себе й іншої людини, що забезпечують оптимальний саморозвиток учасників взаємодії [31, с. 76].

Аналіз наукових джерел з філософії [190, с. 43; 213, с. 2] дозволяє нам визначити зміст соціальної компетентності, що розглядається нами як категорія

відносин. Визнання суб'єктності іншого, прийняття і повага до нього, а також визнання своєї суб'єктності, прийняття і повага до самого себе лежать в основі характеристики змісту соціальної компетентності з позицій філософії.

Розглянемо сутність поняття «ставлення», що потрактовується такими психологами, як В. Бехтерев, О. Бодальов, А. Лазурський, Б. Ломов, В. Мерлін, В. М'ясищев, К. Роджерс, С. Рубінштейн як рушійна сила розвитку особистості. Першорядне значення в розвитку і становленні особистості, як і у філософському трактуванні, мають взаємовідносини. Відносини людини є системою, що утворилася в результаті її розвитку, виховання і самовиховання [19, с. 97].

Важливими для нашого дослідження стали визначені в психології істотні характеристики взаємин як психологічної категорії. Однією з найважливіших якостей людських стосунків є гуманність [1, с. 150]. Гуманне ставлення до людини обумовлює можливість взаємного впливу і особистісного розвитку, що є особливою цінністю в контексті теорії виховання. Наступною характеристикою є ступінь адекватності відносин [1, с. 152]. Неадекватне, спотворене ставлення викликає труднощі в життєдіяльності людини, співтовариства, суспільства загалом. Адекватне ставлення передбачає не тільки відповідність сприйняття і розуміння світу, об'єктів, інших людей, суспільства і самого себе, але і точний емоційний відгук [1, с. 154]. К. Абульханова-Славська також підкреслює першорядне значення адекватної самооцінки для визначення особистістю свого місця в житті, вибору життєвої позиції. Тому ставлення до себе, крім самооцінки, має включати постійну потребу в самопізнанні. Пізнання самого себе починається з пізнання своїх здібностей, характеру, можливостей, включаючи внутрішні сумніви і здатність до внутрішнього діалогу з самим собою. Перспективним у контексті нашого дослідження є підхід до визначення поняття «відносини» в гуманістичній психології та педагогіці, сформульований відомим американським психологом і педагогом К. Роджерсом. Він розглядає відносини, певний їх тип як такі, що допомагають, тобто є умовою розвитку і позитивних змін особистості іншої людини: «... ставлення, яке я вважаю

допомагаючим, характеризується ніби прозорістю з мого боку, в ньому чітко відображаються мої реальні почуття. Воно також відрізняється прийняттям іншої людини як індивіда, що має цінність, а також глибинним емпатичним розумінням, яке дає мені змогу бачити особистий досвід людини з її позиції» [153, с. 25].

Це положення має визначальний характер для подальшого розуміння соціальної компетентності: у процесі взаємодії важливо не тільки забезпечити реалізацію гуманності і адекватність відносин, але, в першу чергу, вибудувати стосунки, що допомагають іншій людині і самому собі ставати краще, розвиватися.

Необхідно відзначити також, що істотним у трактуванні поняття «ставлення» в психології є обґрунтування неодмінного включення в будь-який психологічний акт трьох аспектів (пізнавального, вольового й емоційного). «Випадання будь-яких ланок призводить до психічної діяльності, що має патологічний характер» [133, с. 20].

В. М'ясищев виокремлює три аспекти єдиного предметного ставлення: когнітивний, конативний та емоційний [133, с. 29]. У зв'язку з цим, ми вважаємо за необхідне акцентувати увагу на трьох взаємопов'язаних і взаємообумовлених компонентах соціальної компетентності, що характеризують її когнітивну, діяльнісну та емоційну складові.

Значний внесок у вивчення поняття «ставлення» як взаємовідносин між учнями і вчителями був зроблений відомими вітчизняними педагогами Ш. Амонашвілі, А. Макаренком, А. Мудриком, В. Сухомлинським. У педагогічній науці приділяється особлива увага цьому поняттю: ставлення – фіксовані стосунки суб'єктів і об'єктів на основі певних емоційних проявів [143, с. 185]. Ставлення трактується як своєрідний результат взаємодії вихователя і вихованця. Переживання, які виникають у процесі взаємодії, зміцнюють, руйнують чи реорганізують відносини. Тому відносини повинні вибудовуватися на практиці за певними принципами. А. Мудрик, розвиваючи думку про необхідність навчання взаємодії, зазначає, що дуже важливим є

орієнтування учнів на те, що взаємодія – це завжди діалог, який вимагає терпимості до ідей, дрібних недоліків партнера з взаємодії [132, с. 242].

III. Амонашвілі єдино можливим шляхом у взаємодії вважає гуманний підхід, заснований на принципі любові до дитини. Без любові і доброти виховати гуманну душу неможливо [7, с. 345].

Відносини, засновані на любові до людей, справедливості і правдивості, розглядалися В. Сухомлинським як особливий і дієвий спосіб виховання [179, с. 545]. Видатний педагог приділяв велику увагу взаєморозумінню між учнями і вчителем, між учителем та педагогічним колективом. Щоб сформувати добрі відносини, необхідно мати підхід до кожної особистості. Особливо це стосується відносин між учителем і учнями, в яких провідну роль відіграє соціальний досвід учителя, його знання, почуття, що слугують налагодженню взаємовідносин та попередженню конфліктних ситуацій.

Як зазначає науковець О. Сергійчук, тільки висококваліфікований, творчий, компетентний учитель може забезпечити умови для генерації інноваційних технологій, передових ідей, навколо яких вибудовується захоплююча діяльність учнів, створюється динамічна система взаємозв'язків з оточенням, що сприяє поглибленню знань, розширенню та розвитку інтелектуальних здібностей дитини, формуванню її соціального досвіду [163, с. 205].

На думку В. Сидоренко, соціально компетентним педагогом є той, хто завдяки мобілізованим достатнім знанням, умінням, спеціальним професійним здібностям, особистісним якостям спроможний успішно здійснювати інноваційну професійно-педагогічну діяльність у сучасних соціокультурних умовах. Від його професійної відповідальності, творчості та ініціативи безпосередньо залежить формування нового громадянина держави, патріота з активною життєвою позицією, загальною культурою, багатою мовною картиною світу [166, с. 13].

Науковець В. Ковальчук вважає, що соціальна компетентність учителя – це здатність педагога на основі сформованих професійних знань та вмінь

формувати в дитини готовність та навички ефективно взаємодіяти з оточуючим світом, розвивати вміння встановлювати доброзичливі міжособистісні відносини, розуміти почуття і поведінку оточуючих, встановлювати визначені межі допустимої поведінки. Цей аспект суспільних завдань учителя якраз і становить сферу його соціальної компетентності [84, с. 75].

Таким чином, аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури дозволив зробити такі висновки:

- всі визначення поняття «ставлення» об'єднує їх яскраво виражена гуманістична спрямованість. Філософи, психологи та педагоги вважають, що ставлення – найважливіша ознака взаємовідносин людей;

- єдиним ефективним способом побудови взаємовідносин людей є ставлення один до одного, засноване на повазі себе та іншого; стосунки, що сприяють взаєморозвитку його учасників, побудовані за принципом діалогу. За умов такого типу відносин усі його учасники можуть вести себе природно, з розумінням ставитися до інших людей і розраховувати на їх прийняття, прагнути до взаєморозуміння, згоди, коригування позицій за допомогою діалогічного спілкування;

- істотними характеристиками ставлення, що лежить в основі взаємовідносин, є його усвідомленість, адекватність, позитивність. Така позиція ґрунтується на визнанні суб'єктності іншого, усвідомленні своєї суб'єктності.

Аналіз накопиченого досвіду у вивченні соціальної компетентності як у закордонній, так і у вітчизняній психології та педагогіці дозволив виявити її сутнісну характеристику. Отже, сутність соціальної компетентності визначається з позицій суб'єктного підходу в психології та гуманістичної парадигми в освіті, що орієнтують людину на усвідомлене і позитивне ставлення не тільки до іншої людини, але і до себе. Такий тип відносин відображається, в першу чергу, в здатності не тільки відстоювати власні інтереси, засновані на адекватному і позитивному ставленні до себе, але і в здатності зрозуміти і прийняти позицію іншої людини, що ґрунтується на її прийнятті.

Поважливе ставлення до людини, визнання її права на самобутність обумовлюють гуманістичні засади взаємодії людей. Поважати означає визнавати цінність взагалі кожної людини. Визнання людини як цінності означає терпиме ставлення до особливостей кожної особистості, її несхожості на інших, толерантне ставлення до тих якостей, котрі є, можливо, незручними для оточуючих. Соціальна компетентність за цих умов є особливим типом ставлення до себе, до інших, що забезпечує соціально компетентну поведінку в різних ситуаціях взаємодії.

Узагальнюючи підходи до визначення соціальної компетентності в зарубіжній і вітчизняній науці, ми можемо сформулювати таке робоче визначення: *соціальна компетентність студентів педагогічного закладу вищої освіти* – інтегративна якість особистості, в основі якої лежить ціннісне розуміння соціальної дійсності, засноване на визнанні суб'єктності кожного з партнерів взаємодії, категоріальні соціальні знання, вміння реалізації соціальних технологій, що дозволяють інтегрувати внутрішні та зовнішні ресурси для досягнення соціально-значущих цілей.

Таким чином, аналіз наукової літератури [32; 195; 203] дозволив виявити сутнісні характеристики соціальної компетентності, представлені у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії: здатність особистості до усвідомлених, цілеспрямованих, активних дій, спрямованих на вирішення соціальної проблемної ситуації, здатність вибудовувати позитивні відносини в умовах професійної і неформальної взаємодії, здатність працювати в команді. Соціальна компетентність проявляється у вирішенні соціальної проблеми у внутрішньому плані дій і є усвідомленим багатоетапним процесом розумової діяльності в ситуаціях невизначеності, самостійного пошуку і використання інформації.

М. Гончарова-Горянська зазначає три підходи до визначення структури соціальної компетентності: 1) на основі конкретних соціальних навичок (певні стратегії, що використовує особистість для ефективної взаємодії з соціумом); 2) на основі параметрів виміру соціальної компетентності (ситуативні прояви

соціальної компетентності у відповідності з рівнем її сформованості); 3) на основі якості поведінки соціально компетентної особистості (сукупність певних якостей особистості, особливості її характеру та поведінки [51, с. 72].

Водночас О. Бодальов наголошує на тому, що соціальна компетентність не залежить від природно-фізіологічних особливостей людини, а формується під впливом зовнішніх факторів: сімейна ситуація, умови саморозвитку, життєві труднощі та досвід подолання особистісних проблем і життєвих викликів, специфіка оточення. Складовими соціальної компетентності, на думку науковця, є соціальний інтелект та психологічна гнучкість [19, с. 144].

У сучасних зарубіжних літературних джерелах з питань розвитку соціальної компетентності майбутніх фахівців основний акцент робиться на результативності взаємодії людей у колективі, вмінні ефективно спілкуватися та досягати соціальних цілей у певних соціальних контекстах (Б. Кремс, В. Сейд та ін.).

Так, науковець Б. Кремс у своїй статті «Соціальна компетентність як кваліфікаційна мета», підкреслюючи особливе значення спільної роботи людей при отриманні, оцінці і застосуванні знань, виокремлює у структурі соціальної компетентності такі компоненти: соціальне розуміння, соціальна вправність (вміння, майстерність), соціальна відповідальність, компетентність у розв'язанні конфліктів [213, с. 2].

Відомий учений В. Сейд також зазначає важливість здатності до роботи в команді, вмінь конструктивного вирішення конфліктів, комунікативної компетентності, готовності до кооперації. Необхідними умовами формування соціальної компетентності науковець вважає наявність цілеспрямованості, емпатії, інтуїції, гнучкості, що виявляються у ситуаціях міжособистісного спілкування [221, с. 9].

У зв'язку з цим, у структурному плані соціальна компетентність включає, на думку зарубіжних дослідників, такі компоненти: емпатія, соціальне розуміння іншого члена команди (К. Гільман, Ф. Петерман, В. Сейд), самоконтроль поведінки, соціальна відповідальність за себе та іншого

(Ф. Петерман), адекватне сприйняття себе та інших (У. Каннінг, Ф. Петерман).

М. Єрузаль, І. Клейн-Геслінг у структуру соціальної компетентності включають такі ключові здібності, як здатність працювати в команді і комунікативні вміння. Науковці підкреслюють, що саме цих здібностей найбільше вимагає від людини сучасний ринок праці [211, с. 166]. Крім цього, розвиток соціальної компетентності студентів, як відзначають учені, сприяє запобіганню ризикам насильства, політичного екстремізму, наркоманії.

Вітчизняний науковець Л. Лепіхова пропонує розглядати соціальну компетентність як інтегративне особистісне утворення, що об'єднує в систему знання людини про суспільство і саму себе, вміння і навички поведінки в суспільстві, а також особистісні якості людини, її мотивації, ціннісні орієнтації, що дозволяють інтегрувати внутрішні та зовнішні ресурси для досягнення соціально-значущих цілей і вирішення проблем [99, с. 66].

До структури соціальної компетентності І. Зимняя включає такі компоненти: знаннєвий (передбачає наявність у суб'єкта знань про зміст соціальної компетентності); мотиваційний (характеризує готовність суб'єкта до прояву компетентності); ціннісно-смысловий (ставлення суб'єкта до змісту соціальної компетентності, емоційно-вольова регуляція процесу реалізації компетентності, ставлення до результатів); поведінковий (досвід прояву компетентності у різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях) [73, с. 12].

Дещо звужену структуру соціальної компетентності пропонує Т. Смагіна, обмежуючи її знаннєвим, ціннісним і поведінковим компонентами [169, с. 139].

Зокрема, І. Зарубінська у структурі соціальної компетентності виокремлює такі компоненти: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-технологічний, рефлексивний та особистісний [70, с. 74].

Дослідник Н. Сівак обґрунтовує наявність у структурі соціальної компетентності таких компонентів, як когнітивний, мотиваційний, поведінковий, соціально-особистісний [167, с. 162].

Основними структурними компонентами соціальної компетентності О. Поздняковою визначено: комунікативну толерантність (розуміти себе та

інших; вступати в контакт з іншими; виявляти повагу й довіру до інших), емпатійність (сприймати переживання інших; відчувати почуття інших; проявляти зацікавленість до долі інших), креативність мислення (творчо ставитись до будь-якої діяльності, до постановки проблеми, до генерації кількох ідей, до розв'язання нестандартних проблем), усвідомлений вибір майбутнього виду діяльності (відповідально ставитись до будь-якої роботи, до особистісного самоаналізу і саморегуляції, до внутрішньої активності, до постійного оцінювання власних результатів) [146, с. 14].

Сутність соціальної компетентності студентів як педагогічного феномена не може бути повною мірою осмислена без розуміння того, які компоненти утворюють її структуру і якими є змістові характеристики даних компонентів.

У найбільш загальному вигляді компетентність як складна особистісна характеристика інтегрує в собі когнітивний (знання), операціональний (способи діяльності) і аксіологічний (наявність певних цінностей) аспекти [47, с. 25]. Попри певні розбіжності у виокремленні структурних компонентів, більшість авторів акцентують увагу на тому, що компетентність – це єдність теоретичної і практичної готовності особистості до виконання певної діяльності.

Аналіз та узагальнення досліджень науковців дозволяють нам визначити такі структурні компоненти соціальної компетентності: мотиваційно-ціннісний, пізнавально-інформаційний, комунікативно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний.

Зміст *мотиваційно-ціннісного компоненту* пов'язаний зі сформованістю в студентів мотиву до участі в нових соціальних відносинах, потреби в спілкуванні в різних групах, прагнення до налагодження діалогічних стосунків, спрямованості на самореалізацію і самовдосконалення професійно цінних якостей.

Пізнавально-інформаційний компонент представлений системою знань студентів про соціальну дійсність, норми, цінності сучасного суспільства, про процеси, що відбуваються в суспільному житті, усвідомленням ними нових соціальних ролей.

Особистісно-рефлексивний компонент утворює сукупність умінь, спрямованих на реалізацію здатності студента проводити аналіз і оцінку відносин, поведінки, діяльності власної та інших, а також умінь оцінювати соціокультурні явища за критеріями особистісної та соціальної значущості; аналізувати проблемні ситуації, переосмислювати і змінювати власну позицію.

Комунікативно-діяльнісний компонент передбачає актуалізацію соціального досвіду значущої для студентів діяльності, прояв їх соціальної активності, участь у соціально важливих проектах і соціальній практиці, а також містить уміння організовувати та здійснювати продуктивну комунікацію як з окремими особами, так і з групами людей, уміння ввійти в ситуацію спілкування і встановити контакт, уміння бачити і знаходити нестандартні способи вирішення завдань; вміння раціонально планувати свої дії; вміння приймати рішення з урахуванням особистісних і соціальних наслідків.

Таким чином, ми можемо констатувати, що процес становлення соціальної компетентності як складно структурованого, чотирьохкомпонентного явища передбачає взаємозв'язок і взаємозумовленість всіх компонентів і проявляється в соціально значущих уміннях студентів педагогічного закладу вищої освіти.

1.2 Формування соціальної компетентності студентів як педагогічна проблема.

Інноваційні зміни у сучасній освіті відображають нагальну потребу у діяльних творчих громадянах, здатних до соціальної активності. Новітня філософія вищої освіти спрямовує освітній процес на формування духовного світу особистості, ствердження в ньому загальнолюдських цінностей, розкриття потенційних можливостей та здібностей студентів, забезпечення оптимальних умов для їх творчої самореалізації.

Соціальна компетентність – складне утворення, що передбачає не тільки оволодіння великим багажем знань і вмінь, але й здатність застосовувати їх у різних, часом проблемних ситуаціях. Водночас можна виокремити, принаймні, дві проблеми, через які можливості освітнього процесу в університеті в

розвитку соціальної компетентності студентів реалізуються далеко не повністю.

Перша проблема пов'язана з розумінням соціальної компетентності, її змістовим насиченням. На думку деяких викладачів, традиційне предметне навчання, підготовка до вибору професії вже самі по собі сприяють розвитку соціальної компетентності. Судячи з отриманих даних, така позиція поки залишається досить поширеною. Акцент робиться на знаннях, прикладних уміннях. Соціальна компетентність розглядається як результат супутній – «студенти виховуються на заняттях». Дійсно, взаємодія у діаді «викладач-студент» має виховний вплив, але ці відносини варіюються, залежать від ступеня довіри, формального або неформального авторитету викладача і ще багатьох інших обставин. Тільки цей шлях формування соціальної компетентності не може вирішити всіх проблем її становлення у майбутніх педагогів.

Друга проблема може бути сформульована таким чином: підготовка соціально компетентної особистості – це створення умов чи отримання конкретного результату? Заклад вищої освіти видає свідоцтво про рівень компетентності чи тільки допомагає в її розвитку? На результат працює вся система університетської освіти – він повинен бути певним чином зафіксований. Варто визначитися з тим, що є більш ефективним: 1) окреслити життєву ситуацію і сказати, як при цьому необхідно діяти; 2) навчити студента самому шукати рішення. Ймовірно, перший варіант передбачає традиційні способи організації освітнього процесу і звітування про його результати.

У контексті розробки в нашому дослідженні теоретичних основ формування соціальної компетентності студентів-майбутніх педагогів для нас важливим є розуміння сутності компетентнісного підходу, який забезпечує розвиток здатності до прийняття самостійних рішень, до самовиховання особистісних якостей, необхідних для соціальної взаємодії, оволодіння соціальним досвідом як сукупністю способів діяльності. Компетентнісний підхід в освіті, на противагу концепції «засвоєння знань», передбачає опанування студентами різного роду вміннями, які дозволять їм у майбутньому діяти ефективно в ситуаціях професійного, особистого і суспільного життя.

Компетентнісний підхід зумовлює посилення прикладного, практичного характеру всієї університетської освіти і спрямовує освітній процес не на збільшення обсягів поінформованості студентів у різних предметних галузях, а на вироблення вмінь самостійного вирішення професійних проблем [87, с. 38].

У трактуванні компетентності у вітчизняній словниково-довідниковій, науковій літературі не спостерігається великих розбіжностей. Більшість вітчизняних учених сходяться на думці, що компетентність особистості визначається знаннями і вміннями, ціннісними орієнтаціями в соціумі, стилем спілкування, загальною культурою. Зокрема, А. Хуторський стверджує, що: «Компетентність – це сукупність особистісних якостей (ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), зумовлених досвідом діяльності у певній соціально і особистісно значущій сфері. Компетентність – це володіння відповідною компетенцією, включаючи особистісне ставлення до предмета діяльності, це вже усталена якість особистості (сукупність якостей) і мінімальний досвід діяльності у даній сфері» [198, с. 59].

Важливо відзначити, що поняття «компетенція» і «компетентність» використовуються як взаємозамінні в зарубіжній науковій теорії, ототожнюються (Ф. Бастіансен, С. Грейф, У. Каннінг, Б. Рунда та ін.). Це пов'язано, на нашу думку, з перекладом слова «competencia» з англійської мови та слова «Kompetenz» з німецької, що мають значення і компетентність, і компетенція. Однак, відповідно до позиції вітчизняних учених (О. Безкоровайна, П. Бойчук, Н. Борбич), ці поняття необхідно розрізняти. Дослідниками підкреслюється, що зміст поняття компетенція може бути розкритий завдяки категоріям «знання», «вміння», «навички», «здібності», що відображають процес набуття і розвитку цих якостей у процесі навчання. Компетентність є результатом набуття компетенцій. Складовим елементом компетентності виступає певний рівень сформованості професійно важливих особистісних якостей, необхідних для виконання поставленого завдання. Варто розрізняти поняття «компетенція» і «компетентність», оскільки компетентність, на відміну від компетенції, містить елемент готовності до вирішення завдання

завдяки особистісним характеристикам людини, що дозволяють здійснити перехід від якості знань до якості діяльності, яка може бути нестандартною. Тому за своєю суттю поняття «компетентність» є значно ширшим від поняття «компетенція» [26, с. 95].

У вітчизняній педагогіці поняття соціальної компетентності стало використовуватися спочатку в зв'язку з дискусією про якість освіти. При цьому в узагальненому вигляді даний феномен містив різні види готовності людини: до професійної праці; до створення власної сім'ї; до виконання громадянських функцій, до творчої діяльності у будь-якій сфері; до збереження та зміцнення свого фізичного і психічного здоров'я; до усвідомлення необхідності самозмінюватися і вчитися все життя [32; 71; 84; 203].

Проблема формування соціальної компетентності розглядалася представниками філософських і педагогічних течій новітнього часу. Е. Дюркгейм, зокрема, зазначав, що велику роль в особистісному розумінні сенсу «Я – соціально компетентний» відіграють особливості конкретної стадії, яку переживає людство [62, с. 38].

Вважається, що проблему формування соціальної компетентності студентів варто розглядати у контексті підготовки молоді до самостійного життя, соціального захисту, соціального становлення. Те, що характеристики соціальної компетентності як особистісно і професійно цінної якості орієнтують на інтеграцію, кооперацію спільних зусиль, не означає безпринципного конформізму. Соціально компетентна особистість гуманістично спрямована, розуміє цінність іншої особистості, бачить у людях партнерів, а не ворогів, потенційних союзників, соратників і товаришів. Така позиція не заперечує дотримання власних ціннісних орієнтацій, вирішення завдань самоідентифікації і конструктивної боротьби з принципових питань [195, с. 65].

Аналіз спеціальної літератури [11; 59; 169] дозволяє стверджувати, що соціальна компетентність може формуватися з раннього дошкільного віку. Однак кожен віковий етап має низку особливостей, у тому числі і період

професійної підготовки майбутніх фахівців. Особливий інтерес становить питання формування соціальної компетентності студентів педагогічного закладу вищої освіти.

Об'єктивною передумовою можливості успішного формування соціальної компетентності майбутнього фахівця виступає специфіка даного віку. Студент – молода людина 18-25 років, яка перебуває, з погляду періодизації психічного розвитку, на стадії пізньої юності (початку дорослості). Цей період характеризується диференціацією емоційних реакцій і способів вираження емоційних реакцій, а також підвищенням самоконтролю, переорієнтацією юнацької свідомості з зовнішнього контролю на самоконтроль. Крім цього, в юності відчувається велика потреба в розумінні іншого і себе іншим, у саморозкритті, що викликається зростанням самосвідомості [112, с. 55].

Підтвердження правомірності цього припущення є у працях з вікової психології багатьох відомих дослідників, які зазначають, що в юнацькому віці самосвідомість набуває якісно-специфічного характеру. Це пов'язано з необхідністю оцінити якості своєї особистості з урахуванням конкретних життєвих прагнень. Актуалізація рефлексії своїх почуттів, переживань, осмислення цілей власного життєвого шляху, характерні для юнацького віку, ведуть до посилення прагнення до самореалізації [112, с. 56].

Врахування специфіки студентського періоду життя, необхідності формування професійно важливих якостей особистості під час професійної підготовки у закладі вищої освіти обумовило розгляд педагогічної проблеми формування соціальної компетентності студентів-майбутніх педагогів на засадах компетентнісного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів до організації освітнього процесу в педагогічному ЗВО.

Так, компетентнісний підхід (І. Зимняя, Г. Селевко, Л. Хоружа, А. Хуторський та ін.) інтегрує в собі, як зазначає Л. Хоружа, особистісний і діяльнісний аспекти, оскільки має практичну, прагматичну та гуманістичну спрямованість. Наявність знань у певній предметній галузі обумовлює успішність формування та вдосконалення навичок і вмінь, а також досвіду

застосування і реалізації знань [197, с. 123]. Основними ознаками компетентнісного підходу є: 1) виявлення знань, умінь, навичок тільки в реальній дії (на яку впливають чинні мотиви, цілі і наміри), що здійснюється в певній ситуації; 2) наявність когнітивних і некогнітивних компонентів (рухові і розумові навички, знання, мотивація, ціннісні й етичні орієнтації, установки, соціальні та поведінкові компоненти); 3) набуття і розвиток тільки через дії і взаємодію в різних формальних і неформальних освітніх ситуаціях й інститутах; 4) відповідність певному рівню когнітивної складності, заснованому на критичному мисленні, рефлексії і цілісному баченні життя [197, с. 125].

Діяльнісний підхід до організації освітнього процесу у ЗВО орієнтує на засвоєння студентами-майбутніми фахівцями знань і вмінь під час реалізації діяльності, що є моделлю майбутньої професії [12, с. 43]. Різномірні системи завдань, запитань (проблемних, інформаційних) спрямовують студентів на самостійний пошук необхідного знання, застосування його в діяльності. Педагогічне забезпечення формування соціальної компетентності студентів педагогічного університету повинно, в першу чергу, бути спрямоване на пред'явлення студентам знань про соціальну компетентність, формування в них умінь отримувати самостійно нові знання про себе та інших людей, оцінювати їх, структурувати і перетворювати у процесі набуття досвіду самостійного прийняття рішень. У цьому випадку об'єктивне знання отримує особистісний сенс, тобто стає власне особистісним знанням, актуалізується.

Під актуалізацією знань про соціальну компетентність розуміється перехід знань і вмінь у процесі спеціального педагогічного впливу з прихованого, латентного стану в явний, чинний. Актуалізація набутих знань передбачає усвідомлення їх через осмислення, обговорення в групі, через представлення отриманих знань у письмовій та усній формах. Осмислення, в свою чергу, веде до змін у ставленні до цього знання і до сфери вмінь.

Активізація особистісного досвіду, особистісних ціннісних орієнтацій і стосунків, як показав аналіз психолого-педагогічних джерел [59; 70; 144; 169],

реалізується шляхом вдосконалення навичок студентів у пізнанні себе й інших людей. Закономірним є взаємозв'язок самопізнання і самовиховання. Самопізнання виступає як перший і обов'язковий етап діяльності з самовиховання; тільки пізнаючи себе, людина починає прагнути до самозміни (І. Кочетов, А. Петровський та ін.). Самопізнання, таким чином, завжди починається з пізнання інших людей, взаємин між людьми, і є необхідною умовою зміни ставлення людини до себе, її самовдосконалення [90, с. 134].

Своєрідним підсумком самопізнання, як зазначає Л. Вольнова, виступає самооцінка [38, с. 87].

Самооцінка відображає ступінь розвитку в індивіда почуття самоповаги, відчуття власної цінності і позитивного ставлення до всього того, що входить у сферу його «Я». Найбільш оптимальною для вибудовування позитивної взаємодії є адекватна самооцінка. Адекватну самооцінку можна прирівняти до позитивного ставлення до себе, до самоповаги, прийняття себе, відчуття власної цінності. Адекватна самооцінка людині необхідна для включення її у діяльність з самовиховання [38, с. 89].

Таким чином, результати аналізу наукової літератури, педагогічної теорії і практики показали, що педагогічним засобом зміни ставлення студентів до себе та інших, навичок позитивної взаємодії шляхом отримання нового для себе знання (через пізнання соціальної дійсності, інших людей, самого себе) є самовиховання.

Розгляд самовиховання як особливого типу ставлення людини до самої себе і до навколишнього світу є провідним у наукових працях вітчизняних психологів і педагогів (А. Макаренко, К. Ушинський, В. Сухомлинський та ін.).

Найбільш продуктивним нам представляється трактування самовиховання з позицій стратегії поваги А. Макаренка. Самовиховання визначається вітчизняним педагогом як необхідна умова життя для людини, яка небайдуже і поважливо ставиться до себе і до оточуючих, що є актуальним у соціально-економічних умовах життя людей у сучасному світі. Це визначення дозволяє нам розглядати самовиховання як найважливіший педагогічний засіб зміни

ставлення студентів до себе й інших людей [103, с. 87].

Метою стратегії поваги в самовихованні, як зазначає видатний науковець, є, з одного боку, досягнення згоди з самим собою, з іншого боку, – досягнення гармонії з оточенням. Досягнення згоди з самим собою може бути отримано шляхом прийняття самого себе, що передбачає терпимість до неузгодженості між тим, що людина являє собою «тут і тепер», і тим, якою вона повинна бути згідно з її «Я-концепцією». Самовдосконалення в цьому випадку полягає у виробленні нового мислення про себе і прийняття самого себе. Досягнення гармонії з оточенням полягає у розумінні інших людей, що передбачає, в першу чергу, усунення неконтрольованих емоцій, які заважають конструктивній взаємодії з ними [205, с. 14].

Узагальнюючи положення стратегії поваги як основи самовиховання особистості, можна визначити сутнісні характеристики самовиховання як педагогічного засобу зміни ставлення як до себе, так і до іншого: 1) поважливе ставлення до самого себе, засноване на прийнятті себе (своїх позитивних і негативних сторін); позитивне сприйняття самого себе, мислення про себе в позитивному ключі; усвідомлення і прийняття необхідності корекції своєї «Я-концепції» («Я-образу» і самооцінки); 2) поважливе ставлення до іншої людини, її безоцінне прийняття; 3) самоконтроль негативних емоцій.

Крім цього, умовою формування компетентності будь-якого типу не може бути власне навчальна дія за самою своєю суттю. Цьому відповідає практична дія. «Тільки дія, в результаті якої щось відбувається, може бути основою для формування компетентності» [15, с. 84].

Положення особистісно-орієнтованої освіти у контексті формування соціальної компетентності майбутніх педагогів обумовлюють необхідність організації позитивної взаємодії студентів під час моделювання і вирішення педагогічних ситуацій. Розгляду теоретичних положень особистісно-орієнтованої освіти присвячені наукові праці І. Бежа, О. Бондаревської, А. Петровської, В. Серикова, І. Якиманської та ін. Так, О. Бондаревська, вивчаючи педагогічні умови розвитку особистості студентів у системі

неперервної освіти, зазначає, що фактором розвитку особистості, що забезпечує умови для прояву можливостей і здібностей студентів, рефлексивних механізмів поведінки, готовності приймати відповідальні рішення, виступає особистісно орієнтована модель освіти [23, с. 20]. Науковець визначає три основоположні позиції особистісно орієнтованої моделі освіти: розуміння студента як головної цінності в системі освіти; розуміння сутності і призначення освіти як процесу набуття людиною свого образу; зміна позиції викладача у ставленні до студента і самого себе як помічника у становленні і розвитку студента [23, с. 21].

Основними положеннями особистісно-орієнтованого підходу до організації освітнього процесу, як відзначають науковці, є те, що взаємодія в особистісно орієнтованій освіті будується за принципами гуманістичної педагогіки, на основі суб'єкт-суб'єктних відносин і принципів діалогу.

Принципи діалогу є основою етапу усвідомлення студентами знань про соціальну компетентність як професійно значущу якість. Розглянемо ознаки діалогу як педагогічної технології, представлені у педагогічних і психологічних наукових джерелах.

В. Сериков, теоретик особистісно-орієнтованої освіти, визначає діалог як момент самоактуалізації, «прориву особистостей» назустріч одна одній [164, с. 136]. Діалог забезпечує можливість занурення в себе з метою пізнання власної відповідності професійним вимогам; усвідомлення власних переживань, пов'язаних з набуттям досвіду практичної діяльності; «проекування» себе відповідно до завдань особистісного росту [164, с. 137].

Діалог, як підкреслює М. Бахтін [10, с. 113], може розглядатися як особлива орієнтація міжсуб'єктних відносин, основою якої виступає рівність сторін щодо процесу осмислення фактів, відносин, оцінок. При цьому, як зазначає вчений, має місце з'ясування ціннісних та смислових позицій один одного, при якому необхідно встати на позицію іншого, при цьому не зрікаючись власних переконань і принципів. Таким чином, націленість освітнього процесу на діалогічність відносин студентів із зовнішнім світом

(іншими студентами, викладачем), з самим собою забезпечує реалізацію гуманістичних принципів взаємодії, поважливе ставлення до іншого і його прийняття, визнання суб'єктивності іншого, тобто його права на подання внутрішньої інтерпретації різних подій, явищ навколишнього світу, своїх суб'єктивних поглядів.

Осмислення педагогічного потенціалу діалогічної взаємодії обумовлює необхідність розробки і створення спеціальних педагогічних ситуацій, побудованих на принципах діалогу, спрямованих на формування навичок студентів у самоконтролі поведінки, вмінь відстоювати власні цілі та інтереси, приймати і поважати суб'єктивність інших людей, забезпечувати реалізацію у взаємодії балансу (рівноваги) між кооперацією та конфронтацією, тобто регулятивно-діяльнісного компонента соціальної компетентності. Необхідно підкреслити, що під взаємодією ми розуміємо цілеспрямовано створені педагогічні ситуації, усвідомлення участі в яких веде до змін поведінки, діяльності, відносин і установок учасників цієї взаємодії.

Ситуації взаємодії, що базуються на принципах діалогу, на думку М. Бахтіна, забезпечують: унікальність суб'єктів взаємодії і їх принципову рівність; відмінність і варіативність поглядів кожного з учасників взаємодії; взаємну співвіднесеність і доповнення позицій учасників діалогу; персональну спрямованість цілей і змісту діалогу [10, с. 117].

Отже, соціально-педагогічні ситуації, засновані на принципах діалогу, забезпечують орієнтацію кожного студента на необхідність сприйняття і розуміння позицій інших студентів і викладача; забезпечують рівноцінність кожного з учасників взаємодії; необхідність самоконтролю поведінки та діяльності в умовах зіткнення наявних поглядів і позицій [142, с. 231].

У психології самоконтроль трактується як усвідомлення і оцінка суб'єктами власних дій, психічних процесів і станів. Формування навичок довільного самоконтролю передбачає можливість людини усвідомлювати і контролювати ситуацію, процес [38, с. 43].

Досить актуалізована дія самоконтролю, як зазначає Л. Вольнова, сприяє

тому, що людина володіє собою в різних ситуаціях, несе відповідальність за свої вчинки, за поведінку в цілому [38, с. 89].

Самоконтроль студентами поведінки і діяльності в загальному значенні розуміється як здатність студентів утримуватися від первинного спонукання сказати або зробити що-небудь, а потім замінювати імпульсивну поведінку на більш адекватну, якщо думки інших студентів не відповідають їх власним; вміння уникати почуття гніву і безсилля в разі, якщо їх ідеї або діяльність не приймаються іншими учасниками взаємодії, тобто здійснювати самоконтроль поведінки і діяльності таким чином, щоб у взаємодії реалізувався баланс (рівновага) між кооперацією та конфронтацією, приймалися і враховувалися інтереси і думки всіх учасників взаємодії [38, с. 91].

У процесі взаємодії важливо не тільки забезпечити реалізацію гуманності і адекватності відносин, але, в першу чергу, побудувати стосунки, що сприяють розвитку як самої особистості, так і її оточення. К. Роджерс визначає такі відносини як «допомагаючі» і вважає умовою розвитку і змін особистості іншої людини. Відомий американський психолог-гуманіст розкриває необхідні умови цих відносин, а саме: правдивість і щирість у ставленні один до одного, повне прийняття іншого, бажання розуміти іншу людину, тонка емпатія [155, с. 56].

Отже, в основі такої взаємодії знаходиться емпатія, емпатійне прийняття іншої людини. Емпатія відіграє важливу роль у формуванні соціальної компетентності і є професійно необхідною якістю студентів-майбутніх педагогів. Варто зазначити, що в більшості психолого-педагогічних джерел емпатія трактується як здатність входити в стан іншого, як співпереживання та співчуття (Т. Василюшина, Л. Виговська, О. Кайріс, Г. Михальченко та ін.).

Т. Василюшина зазначає, що емпатія проявляється в швидкому, порівняно легкому і глибокому проникненні у внутрішній світ суб'єкта взаємодії, в емоційній ідентифікації з ним і в готовності до активної цілеспрямованої спільної діяльності [33, с. 18].

У спеціальній літературі [33; 59; 103] обґрунтовується можливість формування соціальної компетентності, а також таких її компонентів, як

емпатія, через навчання, розширення знань і досвіду під час тренінгів. Доцільність застосування тренінгів та їх елементів у процесі формування соціальної компетентності доведена експериментальним шляхом. Тренінги соціальної компетентності спрямовані на: набуття стратегій конструктивної поведінки (тренінг впевненості в собі); розвиток умінь самовиховання; формування вмінь самоконтролю; вироблення навичок позитивної поведінки; підвищення стресостійкості та зміцнення психічного здоров'я [137, с. 125].

У багатьох дослідженнях акцентується увага на тому, що процес формування соціальної компетентності студентів, який базується на розвитку позитивної творчої соціальної активності, передбачає, перш за все, усвідомлений, осмислений підхід до вибору ціннісних орієнтирів з боку самої особистості, що виступає не тільки об'єктом, а й суб'єктом освітнього і виховного процесів. Складність проблеми формування соціальної компетентності в системі вищої освіти полягає в тому, що основним елементом її досягнення є навіть не сам процес освіти як взаємодії викладача і студентів, а самоосвіти, тобто індивідуальний пошук у творчості та навчанні [71, с. 139; 138, с. 231].

С. Краснокутська зазначає, що в процесі формування соціальної компетентності студентів під час їх навчання у ЗВО найважливішим завданням є соціальна самоідентифікація особистості, самоствердження в тій чи іншій соціальній групі, набуття нею певного соціального статусу. Коли людина чітко і послідовно відстоює свій соціальний статус, прагне відповідати йому, сприймає і дотримується певних корпоративних, соціальних правил, норм етики і моралі, тоді вона постає в свідомості людей соціально компетентною [91, с. 11].

Вітчизняні дослідники [32; 59; 71] стверджують, що саме специфіка освітнього процесу в ЗВО виступає засобом доцільного формування в студентів мотивів набуття певного соціального статусу, виховання почуттів громадянської честі, відповідальності і обов'язку.

У дослідженнях [11; 84] акцентується увага на важливості визначення

умов формування соціальної компетентності студентів, які б виступали специфічними підставами конкретних форм її прояву. Такими першоосновами формування соціальної компетентності виступають, перш за все, чітка ціннісна орієнтованість студентів, правильні уявлення про цінності абсолютного і відносного характеру, вміння співвідносити їх з особистими інтересами [202, с. 355]. На процес становлення соціальної компетентності студентів впливають різноманітні чинники [73, с. 9].

Оскільки становлення соціальної компетентності відбувається не тільки завдяки цілеспрямованому впливу на особистість студента (процеси навчання, виховання, додаткова освіта), але і під дією стихійних чинників, як природних, так і соціальних, різноманіття яких характеризує процес соціалізації особистості, вважаємо логічним розглянути особливості соціалізації студентів у ЗВО як фактору, що визначає специфіку становлення їх соціальної компетентності. У цьому випадку під фактором будемо розуміти «момент, суттєву обставину якого-небудь процесу, явища» [4, с. 8], тобто те визначальне, що характеризує дане явище, обставини, що мають безпосередній вплив.

Соціалізація – це процес і результат діалектичної взаємодії особистості і суспільства, входження особистості в суспільні структури за допомогою вироблення соціально необхідних якостей. Завдяки соціалізації формується соціальний образ людини, всіма своїми проявами пов'язаний з життям оточуючих людей, з суспільством. Становлення особистості в ході соціалізації відбувається під впливом таких чинників, як сім'я, ЗМІ, спілкування, громадські організації.

Всю множинність і різноманітність факторів, відповідно до класифікації А. Мудрика [132, с. 102], поділяємо на чотири групи за ступенем їх впливу і віддаленості від особистості як центру здійснення соціалізації:

- мікрочинники, що безпосередньо впливають на конкретних людей, які з ними взаємодіють: сім'я, групи ровесників, виховні організації, громадські, професійні та інші організації;
- мезофактори – умови соціалізації великих груп людей: регіон, село,

місто, різні субкультури, ЗМІ та ін.;

- макрофактори – соціально-економічні, соціально-політичні, соціально-культурні умови країни, суспільства, що впливають на соціалізацію громадян;
- мегафактори – загальні фактори, що в тій чи іншій мірі впливають на соціалізацію всіх жителів Землі.

В останні роки спостерігається збільшення уваги до особливостей впливу мікрофакторів соціалізації, що є цікавими і у контексті нашого дослідження, оскільки дозволяють виявити специфіку соціалізації студентів, яка виявляється в характері їх взаємодії між собою, з викладачами, у процесі діяльності студентського самоврядування.

Мікрочинники впливають на розвиток особистості через агентів й інститути соціалізації, тобто осіб і організації, які формують, спрямовують, стимулюють і контролюють становлення особистості людини, безпосередня взаємодія з якими обумовлює формування соціальної компетентності студентів.

У зв'язку з цим, необхідно відзначити, що найбільш суттєвими для соціалізації студентів інститутами і агентами соціалізації виступають ЗВО, спілкування в студентському середовищі, участь у різних організаціях і рухах.

Визначення соціалізації як чинника становлення соціальної компетентності студентів дозволяє прогнозувати їх більш гнучку соціальну поведінку, ефективне виконання ними (для себе і для суспільства) соціальних ролей, успішне функціонування в суспільстві, а також інтерпретувати компетентність як соціокультурну вмілість, здатність, набуваючи певного досвіду, вбудовуватися в життєві і професійні ситуації, адекватно реагуючи на виклики життя.

Все це дозволяє судити про компетентність як здатність студентів до активної, відповідальної (соціальної) дії, що здійснюється на основі ціннісного самовизначення, здатність активно взаємодіяти зі світом, в ході взаємодії розуміти, змінювати себе і світ [132, с. 105; 5, с. 120].

Відповідно до інтеракціоністського підходу, найважливішим детермінантом соціальної компетентності студентів є міжособистісна

взаємодія, спілкування, без якого неможливе становлення особистості і сприйняття нею картини світу (Н. Василенко, С. Нікітіна, О. Пометун).

Представники інтеріоризаційного підходу (Н. Борбич, К. Кон, В. Крутецький, Н. Сівак) вважають, що соціальна компетентність студентів свідчить про засвоєння ними норм, цінностей, установок, стереотипів, вироблених суспільством, внаслідок чого у них складається система внутрішніх регуляторів звичних форм поведінки.

Інтраіндивідуальний підхід передбачає, що формування соціальної компетентності студентів не вичерпується адаптацією до соціального середовища, а є їх творчою самореалізацією, перетворенням себе, будується як «діяльнісна модель» самовиховання (О. Безкоровайна, М. Князян, Л. Рувінський, В. Шепель).

Виходячи з вищевикладеного, ми можемо зробити висновок, що набуття студентами соціальної компетентності можливе за умов реалізації адаптації, індивідуалізації та інтеграції і, крім успішного функціонування в певному середовищі, передбачає їх здатність до подальшого особистісного соціального розвитку.

Вирішення багатьох завдань сучасної вищої школи, в тому числі і формування соціальної компетентності майбутніх педагогів, представляється нам можливим за умов включення студентів в особливі види діяльності, що дозволить актуалізувати і розвинути їх особистісно та соціально значущі якості, здібності та вміння:

- прийняття відповідальних рішень щодо себе самого і розуміння власних почуттів і прагнень;
- уявлення про ефективні шляхи досягнення особистісно і професійно важливих цілей;
- правильне розуміння очікувань і вимог інших людей, повага до їх прав і обов'язків, терпиме ставлення до чужої думки;
- уявлення, як з урахуванням конкретних обставин і часу поводитися, беручи до уваги інтереси інших людей, обмеження соціальних структур і власні

завдання.

Виходячи з цього, ми можемо визначити низку функцій, які виконує соціально спрямований освітній процес:

- регулятивна функція, яка сприяє засвоєнню способів ефективної взаємодії з соціальним середовищем, яка орієнтує відповідно до загальнолюдських цінностей, що дозволяє судити про міру дозволеного у взаєминах з навколишньою дійсністю;
- інтерактивна функція, що забезпечує конструктивний характер спільної діяльності суб'єктів освітнього процесу;
- ініціативна функція сприяє засвоєнню тих видів діяльності, які допомагають успішному самовизначенню студентів;
- соціально-консолідуєча функція спрямована на встановлення відповідності змісту освітньої та виховної діяльності проблемному полю соціальної дійсності.

Таким чином, соціально спрямований освітній процес орієнтований на формування соціальної компетентності студентів, готових до співпраці і творчої діяльності, а також на створення умов для їх успішного самоствердження в формах суспільно корисної, соціально значущої діяльності і суспільно прийнятної поведінки, що сприяють їх самовизначенню, формуванню системи цінностей і набуттю необхідного соціального статусу.

1.3 Студентське самоврядування як фактор розвитку соціальної компетентності майбутніх учителів

Актуалізація пошуку нових методів навчання і виховання, що покликані забезпечити формування в студентів соціальної компетентності, логічно підводить до звернення до такої дієвої форми роботи, якою є студентське самоврядування у закладі вищої освіти. Сформувати в студентів соціальну компетентність, яка виявляється в різних формах – як зрілість (компетентність)

духовна, громадянська, професійна, можливо за умов орієнтації студентів на співпрацю, кооперацію спільних зусиль, гармонійне, справедливе поєднання інтересів кожного з суб'єктів освітнього процесу. Активізація діяльності студентського самоврядування – один з аспектів загальної проблеми демократизації життя університету, який сьогодні покликаний стати школою демократії, підготовки студентів до реального управління життям суспільства.

Проблема організації студентського самоврядування в закладах освіти набула своєї актуальності наприкінці XX – на початку XXI ст., тобто в період становлення Української незалежної держави.

З метою організаційного та науково-методичного забезпечення впровадження студентського самоврядування у закладах вищої освіти Міністерство освіти і науки України наказом від 03.04.2001р. №166 затвердило «Положення про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах». Згідно з ним, «самоврядування у вищому навчальному закладі – це самостійна громадська діяльність студентів із реалізації функцій управління вищим навчальним закладом, яка визначається ректоратом (адміністрацією), деканатами (відділеннями) і здійснюється студентами відповідно до мети і завдань, що стоять перед студентськими колективами» [147, с. 98].

Проблеми становлення студентського самоврядування в закладах вищої освіти України досить широко дискутуються в ЗМІ, наукових колах, на рівні громадських організацій, окремих політиків та діячів [208, с. 215]. Зважаючи на те, що паростки студентського самоврядування почали зароджуватися водночас з першими молодіжними акціями протесту ще наприкінці 1980-х років, історіографічне осмислення цього питання започатковано саме у цей період. Однак йдеться про переважно стенографічне відтворення подій на сторінках преси, в аналітичних доповідях і звітах перших осіб держави, представників профільних відомств. Наукове обґрунтування історії студентської ініціативи започатковано у 1991-1992 роках. У розвитку сучасної історіографії цієї проблеми окреслюються два підперіоди:

- 1) 1991-1999 роки – поява нових підходів до осмислення ролі

студентського руху в житті суспільства; створення академічних установ, одним із напрямів досліджень яких стає студентське життя, активне обговорення вченими проблем студентства на міжнародному та всеукраїнському рівні, поява перших аналітичних праць;

2) 2000-2014 роки – поява низки ґрунтовних дисертаційних, монографічних та довідкових видань, узагальнюючих праць, в яких різною мірою відтворена ретроспектива історії сучасного студентського руху.

Перший підперіод представлений розвідками Л. Вознесінської, М. Головатого, В. Головенька, А. Горелова, О. Губіної, І. Кизименко, О. Корнієвського, Б. Кушніра, М. Перепелиці, О. Розумкова, Т. Стешенкової, В. Якушик та ін. Упродовж 2000-2014 років вийшли в світ праці О. Бойка, О. Голобуцького, В. Городянка, В. Жуковського, О. Залізняка, З. Зубченко, О. Муравського, Р. Сопівника, низка довідкових видань.

Після великих трансформацій, яких зазнало студентство, почався процес створення перших органів самоврядування у закладах вищої освіти. Розгорнулися процеси створення Союзу українського студентства, Об'єднання студентів «Зарево», Української студентської спілки, братств, незалежних організацій «Поступ» та «Пряма дія».

Упродовж 1990-х років в університетах з'являються перші студентські парламенти, студентські спілки, студентські ради. Одним із перших був обраний Студентський парламент КНУ ім. Тараса Шевченка (22 грудня 1992 р.). У 1995 році з цією ідеєю виступив президент Києво-Могилянської академії В. Брюховецький, наслідком чого було створення Студентської колегії. На початку 1998 року в НТУ «Київський політехнічний інститут» розпочала діяльність Студентська рада. У приватних освітніх закладах самоврядування започатковано 25 квітня 1994 року (м. Харків, Народна українська академія). У 2000 році виникли громадські організації «Студентська рада міста Києва» та «Українська асоціація студентського самоврядування». Навесні 2004 року відбулася II Генеральна асамблея Асоціації, де піднімалися питання реформування вищої школи та її адаптації до Болонської декларації.

Важливим етапом у становленні самоврядування стало затвердження Указом Президента України від 22 листопада 2001 року Положення «Про Всеукраїнську студентську раду» як консультативно-дорадчий орган при Президентові України, що покликаний акумулювати ідеї студентської молоді при виробленні та реалізації державної політики у різних галузях життя за умови тісної співпраці зі студентськими організаціями та органами студентського самоврядування.

Важливе місце у розвитку демократії посідає Українська асоціація студентського самоврядування (далі – УАСС), яка об'єднує органи самоврядування, громадські організації, клуби та наукові товариства, що діють у ЗВО України, а також окремих студентів задля захисту прав та представництва інтересів української молоді на різних рівнях. УАСС офіційно визнана партнером Міністерства освіти і науки України. 18 листопада 2003 року між Міністерством та Асоціацією укладено Договір про співпрацю. Такі важливі партнери УАСС, як Верховна рада України, Комітет з питань науки та освіти ВР України, Кабмін, Державна служба у справах молоді та спорту і Представництво ООН в Україні, свідчать про особливий статус УАСС.

У 2006 році УАСС виступила одним зі співзасновників Всеукраїнської спілки молодіжних громадських організацій «Український молодіжний форум», а вже з 2 грудня наступного року УАСС стає повноправним членом Європейського союзу студентів, підтримує контакти та організовує спільні проекти з національними союзами студентів Європи. Це дозволяє співпрацювати з Радою Європи, Європейською комісією та Групою супроводу Болонського процесу.

Історико-педагогічний аналіз літератури [110, с. 32; 48, с. 23] показав, що справжньою скарбницею цікавих форм, методів, прийомів виховання є зразково-показові установи 20-30-х років ХХ століття. В цей час розвивалися ідеї колективного виховання. Радянська педагогіка приділяла велику увагу проблемам самоврядування. Учнівське та студентське самоврядування вважалися засобом виховання організаторів, активних будівників нового суспільства. Організаторські здібності розглядалися як «сукупність якостей,

умінь і навичок, які можна виховати» [110, с. 37]. В цей час панівними були ідеї колективного виховання.

Студентське самоврядування розумілося не стільки як функція колективу, скільки як функція організації, оскільки сам колектив ототожнювався з організацією. У слові «самоврядування» акцент робився на другій частині.

А. Макаренко, В. Сорока-Росинський зробили значний внесок у вивчення виховного потенціалу дитячого самоврядування. А. Макаренко розглядав самоврядування не як ізольований засіб, вирваний із системи виховної роботи, а як необхідну складову частину всієї сукупності засобів організації учнівського життя. Він обґрунтував основні способи організації виховного колективу: єдині вимоги до кожного члену колективу, самообслуговування, змагання та самоврядування [170]. Ці способи повинні були вирішити проблему залучення всієї маси учнів до свідомого і відповідального управління справами свого колективу. Досвід А. Макаренка, В. Сороки-Росинського переконливо показав, що захоплення працею швидко стає малопривабливим для учнів, через що дуже важливо включити в їх діяльність гру, заняття улюбленою справою. Ці види діяльності створюють емоційно піднесену атмосферу цікавого колективного життя, що сприяє розвитку особистості [102, с. 415; 173, с. 120].

У 50-60-тих роках студентський колектив розглядався як явище педагогічне, кероване ззовні, а самоврядування відігравало меншу роль. У цей період внутрішнім процесам самоорганізації, саморегуляції не надавалося особливого значення. У 50-80-их роках ХХ століття – час розквіту піонерської, комсомольської організацій – студентське самоврядування по відношенню до навчально-виховного процесу відігравало службову роль. Завданням самоврядування вважалася допомога вчителям, викладачам у навчанні і вихованні учнівської та студентської молоді. Такий підхід до студентського самоврядування призводив до створення студентської еліти, водночас, часто актив самоврядування перетворювався на «цапів-відбувайлів», на яких педагоги через власне безсилля перекладали відповідальність за студентські проступки [111, с. 324].

Таким чином, короткий історичний аналіз розвитку студентського самоврядування дозволяє зробити висновки про те, що воно завжди розглядалося педагогами: 1) як засіб виховання шляхом залучення студентів до регулювання соціальних відносин; 2) як складова частина системи управління університетом; 3) як складова частина всієї виховної роботи.

Розвиток змісту та функцій студентського самоврядування у закладі вищої освіти пов'язаний з трансформацією розуміння сутності виховання і управління, з новими гуманістичними підходами до освіти, на основі яких будуються виховні системи університетів.

Підкреслюючи значний виховний потенціал студентського самоврядування, більшість науковців вказують, що воно передбачає участь студентів в управлінні і керівництві діяльністю свого колективу, є провідним фактором активізації навчальної діяльності, виховання соціальної активності, лідерських, комунікативних та організаційних якостей. Виховний потенціал студентського самоврядування розглядається О. Ароною, Т. Бондар, О. Дубасенюк, А. Мелік-Пашаєвим, О. Пономарьовим, Н. Тарасевич, А. Юриковим та ін. У своїй діяльності органи студентського самоврядування керуються чинним законодавством України, рішенням спеціально уповноваженого органу виконавчої влади в галузі освіти і науки та відповідного центрального органу виконавчої влади, в підпорядкуванні якого знаходиться заклад вищої освіти, а також Статутом закладу вищої освіти та Положенням про студентське самоврядування. В студентському самоврядуванні беруть участь особи, які навчаються у ЗВО. В них є реальна можливість показати себе, проявити свою ініціативність та креативність. Участь у роботі студентського самоврядування дозволяє також набути організаторських умінь, привчає молоду особу відповідально виконувати свої обов'язки та покладені на неї завдання. Важливим напрямом діяльності студентського самоврядування є формування патріотизму у молодих громадян. Особлива робота повинна проводитись щодо подолання серед молоді таких негативних проявів, як жорстокість, бездуховність, агресивність, асоціальна

поведінка тощо.

Проте в організації студентського самоврядування є певні недоліки і проблеми. Значною мірою це проявляється в невизначеності ролі органів студентського самоврядування при вирішенні питань організації освітнього процесу, призначення стипендій, поселення в гуртожитки. Аналізуючи розвиток студентського самоврядування у закладі вищої освіти, можна виокремити низку проблем, що перешкоджають його ефективному функціонуванню. Першочерговою проблемою є налагодження законодавчого регулювання інституту студентського самоврядування. Ще однією суттєвою проблемою є недостатнє фінансування органів студентського самоврядування для реалізації завдань та виконання функцій.

Результати контент-аналізу цілей студентського самоврядування можуть бути представлені в наступному вигляді: громадянське виховання; самостійне обговорення і визначення законів життя у студентській громаді; розвиток особистої і громадської відповідальності, вміння підпорядкувати поведінку громадському контролю; розвиток здатності до публічних виступів; розвиток соціальної компетентності; розвиток самостійності, навичок самообслуговування; участь у створенні соціокультурного простору університету та ін.

В існуючих концепціях виховання (концепція соціального виховання (Б. Бітінас, В. Бочарова, С. Дармодехін, А. Мудрик, Г. Філонов, М. Шилова та ін.), концепція колективного виховання (І. Зимняя, В. Караковський, З. Малькова, Л. Новікова, М. Рожков, Н. Селіванова, А. Шемшуріна та ін.), особистісно-орієнтовані культурологічні концепції (Є. Белозерцев, О. Бондаревська, І. Колесникова, Н. Крилова, В. Серіков, Е. Ямбург та ін.), відображається взаємозв'язок сучасних теоретико-методологічних підходів до освіти в цілому і побудови соціокультурного середовища ЗВО зокрема.

Універсальним підходом є системний, який орієнтує на створення виховних систем, що цілеспрямовано формують особистість завдяки впливу всіх компонентів освітнього процесу університету. Системний підхід визначає технологію проектування виховних та управлінських систем, для яких

характерними є структурно-функціональні зв'язки між компонентами та елементами. З позицій системного підходу, студентське самоврядування є компонентом більш широких і відкритих систем – виховної системи та управлінської системи університету – і одночасно студентське самоврядування повинно бути спроектоване як самостійна система зі своєю структурою і функціями. Однак, системний підхід певною мірою формалізує і схематизує реальність. Відносно виховних та управлінських систем університету цей підхід необхідно доповнити іншими теоретико-методологічними підходами, які визначають зміст діяльності, цілі та цінності виховання, включаючи і студентське самоврядування як фактор особистісно-професійного становлення майбутніх фахівців.

Зазначені нами позиції підтверджуються низкою педагогічних досліджень [77; 186; 157; 206]. Так, у сучасній педагогічній науці склався неоднозначний погляд на ідеї колективного виховання. На думку науковців, «протиріччя, породжені впровадженням теорії колективного виховання, виявляються в нівелюванні особистості, її пасивності (підпорядкування думці більшості), втраті індивідуальності [72; 88; 148]. Великого значення в наш час набули ідеї особистісно-орієнтованої педагогіки, яка визнає автономію людської особистості та її пріоритетність. Головна роль відводиться впливу на людину соціальної групи. Обидві крайності – колективізм або індивідуалізм – завдають шкоди цілісному розвитку особистості, здатної до адаптації і самореалізації в суспільстві. Особистісно-орієнтована педагогіка працює над створенням і застосуванням якісно оновлених виховних методів. Такі нові методи створюються на основі механізмів співпереживання, позитивного емоційного оцінювання, рефлексивно-вольових механізмів, що звернені до свідомості особистості, сприяють творчому засвоєнню молодим поколінням пріоритетних моральних норм і цінностей суспільства. Так, М. Красовицький пропонує такі методи індивідуальної підтримки морального розвитку тих, хто навчається: духовне спілкування, вивчення особистісних якостей та динаміки їх розвитку, підтримка позитивних тенденцій у моральному розвитку особистості, аналіз

наслідків та проектування наступних дій [148, с. 254].

Більшість сучасних авторів сходяться на думці, що самоврядування і колектив є нерозривними поняттями, самоврядування є функцією колективу, і було б помилкою ігнорувати його роль у формуванні особистості. Є. Бородін вказував, що колектив для людини це – сфера її життєдіяльності (значну частину життя людина реалізує свої можливості у діяльності різних колективів); сфера самоствердження, самовираження, самореалізації (тільки в системі колективних зв'язків і відносин людина може співставити самооцінку з тим, як її оцінюють інші); сфера спілкування (реалізація природної потреби особистості в діалозі); гарант захищеності і підтримки; цінність колективу обумовлена його здатністю захистити кожного свого члена; модель суспільства (база накопичення досвіду взаємодії особистості з суспільством); скарбниця моральних норм і цінностей, що реалізуються в системі колективних відносин [28, с. 185].

Т. Тарасенко зазначає, що діяльність студентів в органах студентського самоврядування є соціально обумовленим і педагогічно керованим процесом задоволення потреб тих, хто навчається, у вільному саморозвитку, суспільства – у вихованні моральності молоді, держави – в гідних громадянах [28, с. 186].

На думку В. Курило, студентське самоврядування в університеті базується на гуманістичній педагогічній парадигмі. Вищою цінністю цієї парадигми є конкретна людина, а також діалогові суб'єкт-суб'єктні відносини викладача і студента, ціннісно-сміслова рівність усіх учасників навчально-виховного процесу. Зміни в змісті і підходах до освіти ведуть до змін у характері управління університетом, що відображаються, в першу чергу, в демократизації [93, с. 6].

Р. Сопівник вважає, що демократизація внутрішньоуніверситетського управління безпосередньо пов'язана зі створенням у вищому навчальному закладі справжнього студентського самоврядування, якого не може бути при авторитарному управлінні. Якщо студентське самоврядування засноване на гуманістичних відносинах викладачів і студентів, то воно мислиться як образ життя педагогічного колективу, як процес, який не можна створити в університеті раз і назавжди, його необхідно весь час регулювати [172, с. 170].

Самоврядування студентів – це спосіб життя університету, це головний багатоструктурний об'єкт внутрішньоуніверситетського менеджменту, що вимагає управлінських інструментів, які виключають будь-які прямі дії педагогів і менеджерів, і забезпечує виховний вплив, що виникає в самому процесі студентського самоврядування. Важливими складовими цього процесу виступають творча активність студентів, професійна компетентність викладачів, демократичний стиль управління адміністрації освітнього закладу.

Розвиток студентського самоврядування супроводжує процес постійного збільшення зони самостійної діяльності і демократичної взаємодії студентів, сприяючи зменшенню адміністративного простору освітнього закладу через низку специфічних функцій: адаптаційної, що забезпечує гармонію у взаєминах «особистість – колектив»; інтегративної, що вказує на поєднання колективних та індивідуальних видів діяльності; рефлексивно-прогностичної, що передбачає визначення перспектив існування і розвитку колективу на основі діагностування та моніторингу; введення студентів в управлінську культуру [176, с. 94].

Діяльність органів студентського самоврядування спрямована на вдосконалення освітнього процесу, підвищення його якості, забезпечення виховання духовності та культури студентів, зростання у студентської молоді соціальної активності.

Студентське самоврядування характеризується складною структурою взаємовідносин, в результаті участі в яких у майбутніх фахівців розвивається здатність самостійно ставити цілі і реалізовувати їх, не порушуючи при цьому соціально-культурних норм відносин як всередині колективу, так і з зовнішніми системами. Спільна діяльність, що є основою студентського самоврядування, може бути організована по-різному (табл. 1.1).

В основі поняття студентського самоврядування лежить уявлення про самоврядування як структуру відносин, одну з форм управління колективом, діяльністю, розвитком, коли перевага надається демократичному, вільному, стимулюючому типу взаємин.

Самоврядування ми розглядаємо як право на внутрішнє управління

відносинами в освітніх установах, право вирішувати питання внутрішнього характеру за законами і правилами, затвердженими в освітньому закладі.

Мета студентського самоврядування – сприяти формуванню соціальної компетентності студентів, розвивати у кожного члена студентського колективу демократичну культуру, громадянськість, стимулювати до соціальної творчості, розвитку вміння діяти в інтересах вдосконалення своєї особистості, суспільства. У повсякденній діяльності самоврядування студентів проявляється в плануванні роботи колективу, організаційних заходах, в аналізі їх результативності, підведенні підсумків зробленого і прийнятті рішень.

Таблиця 1.1

Підходи до організації студентського самоврядування у закладі вищої освіти

Способи	Характерні особливості
В режимі керівництва	<i>Керівник + виконавець</i> Визначає мету, об'єкт, реалізує предмет діяльності, хід діяльності завдяки використанню засобів, спланованих керівництвом.
В режимі управління	<i>Управлінець (менеджер) + практик</i> Визначає мету, об'єкт, вибирає засоби, предмет діяльності і способи здійснення діяльності.
В режимі студентського самоврядування	<i>Спільність людей</i> Визначають мету, об'єкт, предмет діяльності, вибирають засоби і способи реалізації діяльності

Результати вивчення генезису студентського самоврядування як форми виховання [48, с. 31] і аналізу сучасних педагогічних концепцій [20, с. 124] дозволяють стверджувати, що гуманістична педагогічна традиція має на меті повноцінний розвиток студентів, який забезпечується самодіяльністю і творчою активністю тих, хто навчається [111, с. 258]. У цьому контексті введення самоврядування пов'язане з такими факторами, як ствердження ідей захисту і реалізації прав студентів; поживлення педагогічної думки, впровадження

різних педагогічних проектів; подолання авторитаризму в освітньому процесі, розвиток активності і самостійності студентів.

Таким чином, студентське самоврядування відображає складну структуру взаємин студентів, викладачів, адміністрації освітнього закладу, в результаті яких розвивається здатність тих, хто на вчається, самостійно ставити цілі і реалізовувати їх, не порушуючи при цьому соціально-культурних норм відносин як всередині колективу, так і з зовнішніми системами.

Студентське самоврядування характеризується самостійністю в прояві ініціативи, прийнятті рішень і їх реалізації в інтересах колективу або організації. Діяльність самоврядування набуває ефективності завдяки самоаналізу, самооцінці, самокритиці і самоустановкам, зробленим студентами по відношенню до своєї роботи або колективних зусиль.

Ознакою існування дієвого студентського самоврядування в університеті є соціально-значуща діяльність, складовими якої є:

- задоволення студентами своїх психосоціальних потреб (у спілкуванні, визнанні, належності, самоствердженні, самовизначенні):
- здійснення контролю за забезпеченням прав та інтересів студентської молоді;
- сприяння навчальній, науковій та творчій діяльності студентства;
- активізація роботи різноманітних студентських гуртків, товариств, об'єднань, клубів за інтересами та координування їх діяльності;
- участь молоді у вирішенні питань міжнародного обміну студентами;
- отримання інформаційної, правової, психологічної, фінансової, юридичної допомоги;
- здійснення представництва в колегіальних, представницьких, робочих, дорадчих органах закладу вищої освіти;
- контроль за дотриманням правил внутрішнього розпорядку, оперативне реагування на випадки їх порушення;
- організація та координування роботи органів студентського самоврядування в гуртожитках, на факультетах;

- сприяння адміністрації університету, інституту/факультету, гуртожитків у виконанні завдань освітньої роботи, спрямованої на поліпшення умов та якості навчання, побуту й відпочинку студентів, реалізацію їх творчого потенціалу;
- проведення роботи, спрямованої на створення іміджу університету;
- організація наукових, культурно-масових, спортивних, оздоровчих заходів.

Таким чином, одним з ефективних шляхів особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів є розробка і реалізація моделі формування соціальної компетентності студентів в умовах студентського самоврядування. Педагогічними засадами використання потенціалу студентського самоврядування як фактору формування соціальної компетентності студентів є:

- органічний зв'язок з освітнім процесом університету. Студентське самоврядування розглядається як елемент визначення мети, змісту, технологій навчання, виховання та управління;
- в організації студентського самоврядування беруть участь всі суб'єкти реалізації завдань молодіжної політики: керівництво університету, викладачі та студенти;
- набуття всіма учасниками освітнього процесу знань, умінь і навичок, необхідних для забезпечення функціонування системи студентського самоврядування;
- формування та розвиток системи студентського самоврядування відповідає логіці організації освітнього процесу в університеті [195, с. 64].

Ці педагогічні засади пов'язані між собою, виступають підґрунтям відносин, що виникають в діяльності, спілкуванні, взаємодії суб'єктів освітнього процесу в університеті. Отже, студентське самоврядування у закладі вищої освіти має особливий потенціал, виступаючи механізмом формування здібностей, що підвищують можливості самореалізації особистості у майбутній професійній та соціально-значущій діяльності в нових соціально-економічних умовах.

Висновки до першого розділу

Аналіз психологічної, соціологічної та педагогічної літератури (С. Гончаров, М. Допфнер, В. Куніцина, А. Мудрик, С. Рей, Р. Ріман, Г. Фрош, Г. Шотмейер) свідчить про багатоаспектний і діалектичний характер феномену соціальної компетентності, що інтегрує в собі особистісні якості, ціннісне ставлення до соціальної дійсності та категоріальні соціальні знання й уміння ефективної реалізації соціально-рольових функцій у процесі досягнення соціально й особистісно значущих цілей.

Важливим аспектом соціальної компетентності особистості виступає її діяльнісний характер, що передбачає готовність до мобілізації й оперативного застосування відповідних знань, умінь і навичок та виражається в досвіді соціально компетентної поведінки. Спираючись на педагогічні та психологічні ідеї У. Каннінга, Ф. Петермана, У. Пфінгстена, Р. Хінча й ін., під соціально компетентною поведінкою ми розуміємо конструктивний спосіб взаємодії особистості з оточенням, здатність гнучко змінювати власну поведінку і продуктивно виконувати різні соціальні ролі, що забезпечується прийняттям позицій, потреб інших людей і одночасним відстоюванням власних інтересів.

Соціальна компетентність як комплексна характеристика особистості має інтегративний характер, що виражається в єдності знань, умінь, досвіду соціальної поведінки, особистісних якостей, які забезпечують конструктивну соціальну взаємодію. У зв'язку з цим соціальна компетентність студентів педагогічного ЗВО визначається нами як комплексна характеристика особистості, що інтегрує в собі спрямованість на конструктивну соціальну взаємодію, особистісно-комунікативні якості, знання й уміння ефективного виконання соціально-рольових функцій та виявляється в здатності до продуктивної соціальної поведінки на основі відстоювання власних інтересів (аспект конкуренції) і одночасного прийняття інтересів інших людей (аспект кооперації).

Сутнісний зміст соціальної компетентності студентів педагогічних ЗВО адекватно розкривають чотири компоненти: мотиваційно-ціннісний, пізнавально-

інформаційний, особистісно-рефлексивний, комунікативно-діяльнісний. Мотиваційно-ціннісний компонент соціальної компетентності майбутніх учителів відображає сформованість мотивації участі в соціальних відносинах, потреби в спілкуванні в різних групах, прагнення до налагодження діалогічних стосунків, спрямованості на самореалізацію і самовдосконалення професійно важливих якостей. Пізнавально-інформаційний компонент представлений системою знань студентів про соціальну дійсність, норми і цінності сучасного суспільства, соціальні ролі і процеси, що відбуваються в суспільному житті. Особистісно-рефлексивний компонент знаходить вияв у сформованості особистісних якостей, необхідних для конструктивної взаємодії та самореалізації в сучасному соціумі (відповідальність, тактовність, рефлексивність, толерантність, емпатійність, організованість, ініціативність, креативність, комунікабельність). Комунікативно-діяльнісний компонент соціальної компетентності стосується досвіду соціальної активності, участі у соціально важливих проектах і соціальній практиці та виявляється в сформованості відповідних умінь: організовувати та здійснювати продуктивну комунікацію як з окремими особами, так і з групами людей, входити в ситуацію спілкування і встановлювати контакти, знаходити нестандартні способи вирішення завдань, раціонально планувати свої дії, приймати рішення з урахуванням їх особистісних і соціальних наслідків.

У процесі дослідження з'ясовано, що формування соціальної компетентності майбутніх учителів в освітньому і соціокультурному просторі педагогічного університету забезпечується їх участю у різних формах соціально орієнтованої суб'єктної активності, таких як: навчально-професійна, дослідницька, культурно-дозвіллєва, самовиховна, організаторська, волонтерська. Особливу роль у цьому контексті відіграє студентське самоврядування, яке містить широкі можливості для вияву і одночасного формування суб'єктності студентів, умінь і навичок конструктивної соціальної взаємодії, лідерських якостей і організаторських здібностей. Студентське самоврядування – це спосіб життя університетської спільноти, складний об'єкт університетського менеджменту, який вимагає застосування непрямих управлінських інструментів і виключає будь-які директивні

впливи з боку педагогів і менеджерів. Особистісно-розвивальний ефект самоврядування забезпечується участю студентів у ньому як формі вияву суб'єктної активності, що сприяє їх соціалізації та одночасній самореалізації у процесі вирішення актуальних проблем студентського життя.

Зміст першого розділу висвітлений у таких публікаціях автора дисертаційного дослідження: [114; 118; 122; 124; 128; 131; 151; 215; 216].

РОЗДІЛ 2.

ДІАГНОСТИКА СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

2.1 Критерії та показники сформованості соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів

На сучасному етапі розвитку українського суспільства проблема формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів є надзвичайно важливою. Її актуальність обумовлена не тільки суб'єктивним відчуттям необхідності такої компетентності та усвідомленням залежності успіху подальшої професійної діяльності від рівня розвитку вмінь соціальної взаємодії, але й об'єктивним потенціалом закладу вищої освіти, можливостями контекстного, проблемного навчання, групової роботи, використанням сучасних інформаційних технологій.

Оцінювати рівень сформованості соціальної компетентності майбутніх учителів доцільно за допомогою комплексу критеріїв і показників, обґрунтування яких потребує розробки механізму визначення стану сформованості явища, що вивчається, з'ясування базових понять, які стосуються соціальної взаємодії.

Проблему визначення критеріїв та показників соціальної компетентності фахівців соціономічних професій вирішувало багато науковців, зокрема В. Багрій, І. Зарубінська, С. Іванова, Р. Скірко, О. Тогочинський та інші.

В енциклопедичних виданнях критерій (від грец. *kriterion* – «мірило оцінки») трактують як 1) ознаку, на основі якої робиться оцінка явища, його визначення чи класифікація [85, с. 149]; 2) підставу для оцінювання або класифікації чогось [135, с. 211].

У педагогіці під критеріями розуміють ознаки, за якими можна оцінити й порівняти педагогічні явища, процеси тощо. Академік С. Гончаренко трактує поняття «критерій» як ознаку, на підставі якої дається оцінка якого-небудь явища, дії [49, с. 78], мірило для оцінювання чого-небудь, засіб для перевірки істинності або помилковості того або іншого твердження [49, с. 78]. Науковець А. Галімов

зазначає, що критерій виражає найзагальнішу сутнісну ознаку, на основі якої здійснюють оцінку, порівняння реальних педагогічних явищ, при цьому ступінь вияву, якісна сформованість критерію визначається у конкретних показниках, для яких характерною є низка ознак [41, с. 193].

С. Іванова зазначає, що критерії також мають відображати динаміку вимірюваної якості в просторі й часі та розкриватися через показники, за інтенсивністю прояву яких можна робити висновки про рівень сформованості певної якості [76, с. 153].

У довідниковій літературі термін «показник» визначається як ознака чогонебудь; явище або подія, на підставі яких можна робити висновки про перебіг якого-небудь процесу; кількісна характеристика властивостей процесу [34, с. 1034].

В. Багрій трактує показник як окремі якісні та кількісні характеристики критерію й вважає, що, визначаючи показники педагогічної діяльності, потрібно дотримувалися таких вимог: чіткість змісту показників, можливість їх виміряти; системність показників, що повинна забезпечувати найбільш повну характеристику досліджуваного процесу, гнучкість, адаптивність, здатність відобразити всі можливі зміни об'єкта; результативність та ефективність показників [9, с. 12].

Отже, поняття «критерій» за своїм обсягом ширше, ніж поняття «показник», останній є складовою частиною критерію, при цьому враховується, що ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію виражаються конкретними показниками [76; 94; 184]. З огляду на те, що критерій можна визначити як сукупність основних показників, які розкривають норму, вищий рівень розвитку відповідної якості, то показник як компонент критерію є типовим і конкретним виявом однієї із суттєвих сторін, на підставі якого можна визначити наявність якості, зробити висновок про рівень її розвитку.

Проаналізуємо досвід сучасних науковців щодо визначення критеріїв соціальної компетентності фахівців різних профілів.

І. Зарубінська, розглядаючи соціальну компетентність студента закладу

вищої освіти економічного профілю як складне особистісне утворення та беручи до уваги її структуру, вважає за доцільне оцінювати міру її сформованості та розвитку за такими критеріями: особистісний, ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-технологічний та рефлексивний [69, с. 28]. Особистісний критерій є підставою для оцінювання якостей та характеристик особистості студента, що справляють безпосередній вплив на соціально компетентну поведінку та слугують її підґрунтям. Ціннісно-мотиваційний критерій застосовується для оцінювання сформованості особистісних цінностей, сенсів і мотивів, що лежать в основі опанування й реалізації соціально компетентної взаємодії. За когнітивним критерієм визначають міру володіння студентом сукупністю знань, необхідних для соціально коректної поведінки як під час професійної реалізації, так і в життєдіяльності загалом. Операційно-технологічний критерій дає змогу виявити наявність і рівень сформованості у студентів умінь, навичок і здатностей, які характеризують соціальну компетентність особистості. Рефлексивний критерій забезпечує оцінювання ситуації спілкування, а за потреби – її коригування, розуміння реального ставлення до себе інших, причин цього, а також дає можливість цілеспрямовано впливати на ці процеси [69, с. 28].

У дослідженні Р. Скірко визначені компоненти соціальної компетентності майбутнього практичного психолога: когнітивний, ціннісно-мотиваційний і поведінковий [168, с. 85]. Для визначення рівнів сформованості кожного з них розроблено відповідні критерії й показники. Критеріями сформованості когнітивного компонента є соціальний інтелект, соціальні знання; показниками – правильність розуміння соціальної поведінки, контексту й сенсу спілкування, наявність, глибина та широта соціальних знань. Поведінковий компонент визначається за допомогою критеріїв соціального функціонування й соціального досвіду, показниками яких виступають уміння комунікативні, перцептивні, експресивні, прогностичні, соціально-аналітичні, соціально-регулятивні. Критеріями сформованості ціннісно-мотиваційного компонента є соціальні цінності й потреби, мотиваційні орієнтації у міжособистісних відносинах; їх показниками – усвідомленість, узгодженість, стійкість цінностей, потреб та

орієнтацій [168, с. 85].

У дослідженні О. Тогочинського, присвяченому сформованості соціальної компетентності майбутніх працівників органів внутрішніх справ та керівників основних підрозділів МВС, визначено такі критерії та показники [184, с. 8]:

- комунікативний: уміння і навички ефективної соціальної взаємодії в системах «людина-людина», «людина-колектив», «людина-більші соціальні групи»; здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми; володіння техніками, засобами і стилями вербальної і невербальної комунікації; вміння і навички запобігати і розв'язувати конфлікти; готовність до співпраці і творчості;

- політично-правовий: здатність брати на себе відповідальність; ставлення до своїх громадянських обов'язків, усвідомлення своїх соціальних функцій (громадянина, члена суспільства), уміння співвідносити свої інтереси з інтересами суспільства, громадянська активність; правова культура особистості; усвідомлена потреба в дотриманні вимог законів, визнанні рівності всіх людей, повазі до свободи; потреба у повазі і визнанні оточуючими, потреба у створенні та підтримці своєї репутації, у підвищенні соціального статусу;

- рольовий: здатність розв'язувати життєві проблеми; знання рольових вимог і рольових очікувань, що пред'являються в суспільстві до соціального статусу офіцера органів внутрішніх справ; навички рольової поведінки, орієнтованої на соціальний статус офіцера органів внутрішніх справ; знання рольового репертуару в межах професії офіцера органів внутрішніх справ; здатність представляти різні соціальні ролі;

- рефлексивно-психологічний: соціально-перцептивні здібності (адекватність і точність у сприйнятті і пізнанні інших людей, здатність до самопізнання); практичні психологічні знання про себе, набуті в життєвому досвіді, та вміння їх використовувати; знання сутності психологічних особливостей шлюбносімейних відносин, основ педагогічної культури батьків та вміння застосовувати ці знання; вміння вирішувати міжособистісні проблеми, володіння сценаріями поведінки у складних, конфліктних ситуаціях;

здатність до саморефлексії та рефлексії емоцій оточуючих;

- професійний: володіння діловим етикетом, основами планування й розвитку професійної кар'єри; здатність до моделювання психологічних особливостей людей на основі зовнішніх ознак, прогнозування їх поведінки; соціальні знання, вміння та навички, обумовлені характером і спрямованістю професії; тактовність, вимогливість, чуйність, відповідальність, ініціативність, психологічний такт, готовність до співпраці і творчості; уявлення про особливості соціальних груп, що є об'єктами професійного інтересу.

У дисертаційному дослідженні, присвяченому формуванню соціальної компетентності студентів педагогічного коледжу, О. Дем'янова пропонує здійснювати діагностику формування зазначеної компетентності поетапно, використовуючи критерії і показники, які характеризують прояви таких особистісних якостей:

- ініціативність (прагнення до ініціації), що пов'язана з пошуком нових шляхів для більш успішного вирішення професійних завдань, виходу за межі заданих умов, здатністю активізувати можливості освітнього середовища;

- поведінкова мобільність – вміння переносити способи вирішення професійних завдань з однієї ситуації на іншу; включатися в командну роботу, змінюючи рольову участь її учасників;

- відповідальність – прояв прагнення довести розпочату справу до кінцевого результату; вибір адекватного матеріалу для проведення соціальних акцій, а також для організації соціального партнерства і професійних співтовариств;

- толерантність – прояв терпимості майбутнього педагога до позицій інших, що знаходить відображення при взаємодії з іншими студентами в соціальноосвітніх проектах, соціальних практиках, перетворенні освітнього середовища [57, с. 37].

Дослідник Н. Повесьма визначає критерій як якість, властивість досліджуваного об'єкта, яка дає можливість судити про його стан, рівні функціонування і розвитку, а показники – як характеристики, що найбільш

повно розкривають сутність критерію. У зв'язку з цим, науковець пропонує комплекс критеріїв і показників, за допомогою яких може бути визначений рівень сформованості кожного компонента соціальної компетентності майбутніх фахівців залізничного транспорту. Зокрема, рівень сформованості когнітивного компонента, на думку Н. Повесьми, може бути визначений за допомогою таких показників, як знання, соціальна перцепція (сприйняття), соціальна уява, емоційний інтелект. Поведінковий компонент можна діагностувати за допомогою вміння самоконтролю, комунікативних умінь та певних особистісних якостей. Мотиваційно-ціннісний компонент соціальної компетентності розкривають спрямованість особистості, ціннісні орієнтації, установки, потреби [145, с. 100].

Важливими у контексті нашого дослідження є результати роботи І. Ледньової. Для визначення результативності діяльності з формування соціальної компетентності курсантів у запропонованій науковцем моделі були закладені, а потім і апробовані на практиці такі критерії і показники, як соціальна грамотність (широта, глибина, усвідомленість соціальної інформації і безпомилковість, швидкість, адекватність соціальних умінь і навичок); соціальна активність; соціальна мобільність [98, с. 95].

У свою чергу, Д. Годлевська при оцінці сформованості професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників використовує інтелектуальний (комунікативні знання), емоційний (професійно-особистісні якості, зокрема, рефлексія, креативність, емпатія) та діяльнісний (досвід професійної комунікативної діяльності) критерії [46, с. 11-12].

Звернемо увагу на те, що вчені для діагностики соціально-комунікативної компетентності фахівців вказують на сформованість їх ціннісних установок щодо соціально-комунікативної взаємодії, особистісних якостей, відповідних знань, умінь і навичок. Дослідниця М. Трофіменко серед критеріїв соціально-комунікативної компетентності студентів педагогічних спеціальностей виокремлює мотиваційно-ціннісний (мотиваційна готовність до актуалізації змісту соціально-комунікативної компетентності, ціннісна установка на її

формування), змістовно-когнітивний (знання про зміст компетентності, про її структурно-функціональні компоненти), операційно-технологічний (уміння й досвід застосування компетентності), критерій індивідуально-особистісного розвитку (фрустраційна інтолерантність, конфліктність, соціально-комунікативна адаптивність) та регулятивно-рефлексивний (регуляція й оцінка своєї поведінки та дій у різних ситуаціях соціальної і професійної поведінки, рефлексивність) критерії [187, с. 77].

Т. Томенко пропонує використовувати три критерії, що визначають сформованість соціально-комунікативної компетентності: міцні знання теорії соціальних комунікацій, ставлення до соціально-комунікативної діяльності та професійно важливі якості, що необхідні для ефективного спілкування в професійних ситуаціях [185, с. 114-115]. Окрім того, дослідниця звертає увагу на такі показники товарищескості, як інтерес до людей, уміння розуміти почуття інших людей, комунікабельність і контактність, терпимість у спілкуванні [185, с. 117].

У нашому дисертаційному дослідженні поняття «критерій» ми використовуємо як мірило, орієнтир, індикатор, на основі якого відбувається оцінка стану сформованості соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів. Критерії розкриваються через низку показників, за проявом яких можна судити про ступінь сформованості соціальної компетентності.

Аналіз і узагальнення наукових підходів до визначення критеріїв сформованості соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів [46; 57; 168] дає підстави виокремити такі чотири критерії:

- *мотиваційно-ціннісний*, пов'язаний зі сформованістю в студентів мотиву до розширення кола соціальних зв'язків; спрямованості на самовдосконалення і самореалізацію професійно цінних якостей; прагнення до самопізнання і пізнання інших людей; потреби у повазі і визнанні оточуючими, потреби у створенні та підтримці своєї репутації; упевненості в особистісній та суспільній значущості обраної професії; інтересу до професії, прагнення до професійного зростання, творчої діяльності; усвідомлення своїх соціальних та професійних функцій;

- *пізнавально-інформаційний*, представлений системою знань студентів про

соціальну дійсність, норми, цінності сучасного суспільства; усвідомленням нових соціальних ролей та вимог до них; знанням рольових вимог і рольових очікувань, що пред'являються в суспільстві до сучасного вчителя; соціальними знаннями, обумовленими характером і спрямованістю професії; знаннями у сфері професійної етики; знаннями про принципи побудови позитивних відносин між людьми; знаннями про особливості налагодження професійної взаємодії в освітньому процесі;

- *особистісно-рефлексивний*, що складається зі здатності нести відповідальність за свої слова і вчинки; перцептивних умінь; рефлексивних умінь; адекватної самооцінки, толерантності, емпатії, тактовності, вимогливості, організованості, ініціативності, здатності до співпраці, креативності, товариськості, комунікабельності;

- *комунікативно-діяльнісний*, представлений уміннями організовувати та здійснювати продуктивну комунікацію як з окремими особами, так і з групами людей, вміннями знаходити нестандартні способи вирішення завдань; вміннями раціонального планування власних дій та їх коригування відповідно до обставин спілкування; здатністю до самоконтролю поведінки та діяльності; вміннями попередження і розв'язання міжособистісних конфліктів; вміннями вибудовувати позитивні відносини, що реалізують баланс між кооперацією та конфронтацією; вміннями вербальної і невербальної комунікації; поведінковою мобільністю.

Таблиця 2.1

Критерії та показники сформованості соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів

№	Критерії	Показники
1.	Мотиваційно-ціннісний	прагнення до розширення кола соціальних зв'язків; спрямованість на самовдосконалення і самореалізацію професійно цінних якостей; прагнення до самопізнання і пізнання інших людей; потреба у повазі і визнанні оточуючими; потреба у створенні та підтримці своєї

		репутації; впевненість в особистісній та суспільній значущості обраної професії; інтерес до професії, прагнення до професійного зростання, творчої діяльності; усвідомлення своїх соціальних та професійних функцій.
2.	Пізнавально-інформаційний	знання про соціальну дійсність, норми, цінності сучасного суспільства; знання рольових вимог і рольових очікувань, що пред'являються в суспільстві до сучасного вчителя; соціальні знання, обумовлені характером і спрямованістю професії; знання у сфері професійної етики; знання про принципи побудови позитивних відносин між людьми; знання про особливості налагодження професійної взаємодії в освітньому процесі.
3.	Особистісно-рефлексивний	здатність нести відповідальність за свої слова і вчинки; рефлексивність; адекватна самооцінка; толерантність; емпатія; тактовність; вимогливість до себе та інших; організованість; ініціативність; здатність до співпраці; креативність; комунікабельність.
4.	Комунікативно-діяльнісний	вміння організовувати та здійснювати продуктивну комунікацію як з окремими особами, так і з групами людей; вміння знаходити нестандартні способи вирішення завдань; вміннями раціонально планувати та корегувати власні дії відповідно до обставин спілкування; здатність до самоконтролю поведінки; вміння попереджати і розв'язувати міжособистісні конфлікти; вміння вибудовувати конструктивні відносини, що реалізують баланс між кооперацією та конкуренцією; соціально-перцептивні вміння; вміння

		вербальної і невербальної комунікації; поведінкова мобільність.
--	--	---

Мотиваційно-ціннісний критерій сформованості соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів характеризується такими показниками:

1. *Прагнення до розширення кола соціальних зв'язків.* Поняття «соціальний зв'язок» запровадив до наукового обігу Е. Дюркгейм, який вважав, що можна вести мову про соціальні зв'язки в групі, організації та у суспільстві в цілому [62, с. 114]. Соціальні зв'язки студентів-майбутніх учителів є об'єктивними, залежать від соціальних умов, у яких живуть індивіди. Основними їх елементами є: суб'єкти зв'язку (індивіди, спільноти), предмет зв'язку (з приводу чого він здійснюється); механізм регулювання взаємин між суб'єктами («правила гри» між індивідами). Всі елементи соціального зв'язку тісно скоординовані один з одним [136, с. 56]. Вагомим пріоритетом для студентів є можливість принести користь суспільству, самореалізуватися, розширити соціальні зв'язки. Під час роботи в органах студентського самоврядування студенти-майбутні вчителі можуть включатися в різні творчі групи, проекти, виконувати творчі завдання, що сприяє розвитку професійних умінь. Студентам треба підготуватися до широкого кола спілкування, адже вчитель включений до спілкування з різними віковими, різностатусними групами людей (діти, колеги, батьки, адміністрація, самоврядування, міська влада тощо). Співпраця з іншими підрозділами ЗВО, організаціями та установами дозволяє отримати досвід комунікації, вчить майбутніх фахівців шукати компроміс, домовлятися, поважаючи думку та потреби інших людей, формуючи власну соціальну компетентність.

2. *Спрямованість на самовдосконалення і самореалізацію професійно цінних якостей.* Внутрішньою передумовою успішної самостійної роботи студентів-майбутніх учителів з набуття соціальної компетентності є рівень їх пізнавальної активності. Для пізнавальної активності характерним є стійкий інтерес до самоосвіти і самовиховання, спрямованість на подолання труднощів на всіх етапах діяльності з самовдосконалення. Навчальна самостійність виявляється в

уміннях студента систематизувати, планувати, контролювати й регулювати свою навчально-професійну діяльність, власні пізнавально-розумові дії без безпосередньої допомоги й керівництва з боку викладача. К. Роджерс писав: «Під навчанням я розумію ненаситну допитливість, що впливає на розум людини, яка прагне опанувати все, що може почути, побачити або прочитати з теми, яка має для неї особистісний сенс» [154, с. 82]. Отже, щоб навчально-професійна діяльність, спрямована на набуття вмінь соціальної взаємодії, була повноцінною, потрібно внутрішньо відмовитися від очікування винагороди за неї у вигляді позитивних оцінок. Водночас студенти мають налаштуватися на процес саморозвитку, що відбувається в позааудиторний час. Формування професійно важливих якостей, важливою умовою якого виступає зв'язок розуму й почуттів, відбувається у життєдіяльності, що характеризує роботу студентського самоврядування. В. Вернадський говорив: «Саморозвиток я розглядаю як клубок: одна нитка – розум, друга нитка – почуття. І вони завжди переплітаються» [35, с. 143]. Якщо у процесі професійної підготовки студенти набувають соціальної компетентності, це дозволяє їм перейти на рівень творчої взаємодії з викладачами, іншими студентами, що особливо сприятливо впливає на емоційну сферу, загострює пам'ять і увагу, розвиває професійну уяву, викликає почуття радості й задоволення від ділового спілкування, сприяє підвищенню інтересу до подальшого вдосконалення професійно важливих якостей [35, с. 482]. Отже, необхідне особистісне залучення студентів до процесу професійної підготовки, лише за такої умови змінюються і настанови, і поведінка студента, і особистість його загалом. Освітній процес у ЗВО, його аудиторний і позааудиторний аспекти повинні поєднувати логічне та інтуїтивно-творче, інтелект і почуття, ідеї та зміст. Лише самостійно організована пізнавальна діяльність дає позитивні результати та забезпечує побудову системи знань, умінь і навичок, а також професійне зростання особистості. Таким чином, знання стають «живими знаннями» тоді, коли є потреба в них, розумове напруження, емоційне задоволення.

3. Прагнення до самопізнання і пізнання інших людей. Якщо в процесі

професійної підготовки студент активно й систематично займається самопізнанням, тобто пізнає себе як суб'єкта майбутньої педагогічної діяльності, це забезпечує особистісний сенс його зусиль з набуття соціальної компетентності, розкриття для себе її можливостей у реалізації професійних функцій. Активна участь у діяльності студентського самоврядування передбачає неперервне самопізнання, засноване на гармонійному поєднанні всіх компонентів особистісного досвіду, пізнанні інших людей і самого себе (аутопсихологічна компетентність), адекватній самооцінці, особливій чутливості до переваг і недоліків власної особистості. Це, в свою чергу, забезпечує розвиток умінь аналізу причин творчих успіхів і невдач, умінь узагальнення результатів власної професійної діяльності, порівняння її з роботою інших студентів, що є складовими соціальної компетентності майбутніх педагогів.

4. Потреба у повазі і визнанні оточуючими. Здійснення професійних функцій учителем неможливе без прийняття з боку дітей. З метою донесення знань до учнів, розвитку їх особистості, формування позитивного мікроклімату в шкільному середовищі вчитель використовує весь свій професійний потенціал. Імовірність емоційного виснаження в такій ситуації досить висока. Крім того, педагоги знаходяться в ситуації постійного оцінювання результатів діяльності. Їх оцінюють батьки, адміністрація, колеги, причому результати їх праці не завжди визначаються ступенем вкладання сил: учитель не може навчити всіх учнів так добре, як хоче. Водночас педагог є залежним від оцінки, поваги, любові дітей, яких він учить, що породжують у ньому відчуття впевненості в собі, власної значущості, сили, адекватності, відчуття корисності суспільству і виконання професійного обов'язку. Під час навчання у ЗВО студенти як члени студентського самоврядування, формуючи власну соціальну компетентність, залучаються до виконання багатьох громадських обов'язків, що забезпечує високу оцінку їх достоїнств викладачами, іншими студентами, керівництвом. Схвалення оточуючих, можливість поважати себе зміцнюють у соціально компетентних особах бажання і прагнення, пов'язані з особистими

досягненнями, відчуттям власної адекватності, впевненості [136, с. 215]. Ці якості стають необхідною передумовою формування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутніх учителів, розвитку вмінь налагодження соціальної взаємодії з суб'єктами навчально-виховного процесу в школі, що належать до різновікових груп, мають різний статус у більших і менших спільнотах.

5. Потреба у створенні та підтримці своєї репутації. Кожна людина (за рідкісними винятками, пов'язаними з патологією) потребує визнання і, як правило, має високу оцінку власних переваг. Кожному з нас необхідні і повага оточуючих, і можливість поважати самого себе. За свідченням видатного психолога А. Маслоу, потреби цього рівня підрозділяються на два класи. У перший входять бажання і прагнення, пов'язані з поняттям «досягнення». Людині необхідно відчуття власної могутності, адекватності, компетентності, їй потрібне почуття впевненості, незалежності і свободи. У другий клас потреб включаються потреби в репутації або престижі (повага оточуючих), завоюванні статусу, уваги, визнання, слави [106, с. 224]. Підтримка репутації є невід'ємною складовою професійного статусу студента-майбутнього вчителя, тому потребує детального аналізу. Репутація – це спільна думка про якості, достоїнства, недоліки особистості, яка «складається з асоціацій, образів у різноманітний спосіб, але вона єдина. Вона цілком визначається минулим, а не теперішнім чи майбутнім» [97, с. 14]. Вона залежить від спілкування з батьками, друзями, колегами, від дій, слів, вміння враховувати інтереси не лише власні, а й інших людей. Отже, в основі професійної репутації вчителя є його поведінка по відношенню до учнів, колег, адміністрації тощо. Студенти-майбутні фахівці повинні вміти вирішувати педагогічні ситуації, які виникають в сфері професійної діяльності та спілкування. Репутація вчителя формується роками, а втратити її можна швидко, наприклад, вчасно не вирішивши важливого питання, не дотримавши обіцянки, через прояв неповаги до співбесідника.

6. Впевненість в особистісній та суспільній значущості обраної професії передбачає вибіркоче емоційно-пізнавальне, усвідомлене ставлення студентів

педагогічного університету до майбутньої професійної діяльності і супроводжується внутрішнім задоволенням від результатів роботи, пов'язаних з удосконаленням професійно важливих якостей. Професійна діяльність учителя має високу соціальну значущість і займає одне з центральних місць у державотворенні, формуванні національної свідомості і духовної культури українського суспільства [76, с. 153]. Призначення вчителя – бути ланкою в естафеті суспільного та пізнавального досвіду, сприяти соціальному прогресу, допомагаючи дітям опанувати закони соціально значущої праці та організовуючи конструктивну взаємодію у процесі колективної діяльності учнів [105, с. 31]. На вчителя покладено соціальну відповідальність за наслідки його праці. Це людина, скерована в майбутнє, яка формує у молодих людей активне і відповідальне прагнення до оновлення світу, в якому вони живуть, що є основною складовою соціальної компетентності майбутніх фахівців.

7. Інтерес до професії, прагнення до професійного зростання, творчої діяльності. Розвиток соціальної компетентності і професійне становлення майбутніх учителів є взаємозалежними процесами, успішність яких обумовлена ставленням студентів до професії, до себе як професіоналів. Інтерес студентів до майбутньої професії учителя передбачає емоційно виражену пізнавальну спрямованість особистості на оволодіння педагогічними технологіями, що водночас пов'язано з реалізацією здібностей, пов'язаних з соціальною компетентністю [2, с. 86; 150, с. 210]. Стимулювання професійних інтересів під час роботи в органах студентського самоврядування буде сприяти розширенню творчих можливостей студентів, формуванню їх пізнавальної активності, комунікативних умінь. Такий напрям професійного зростання майбутніх педагогів безумовно веде до оволодіння професійною майстерністю, до творчої самореалізації, складання іміджу соціально компетентної людини.

8. Усвідомлення своїх соціальних та професійних функцій. Успішне вирішення завдань побудови нової української школи, що стоять перед сучасним учительством, безпосередньо пов'язане з удосконаленням підготовки майбутніх педагогів, набуттям ними професійної майстерності, фахової та соціальної

компетентності, загальної та професійної культури. Жодна інша професія не ставить таких вимог до людини, як професія педагога, вчителя, вихователя. Педагог зобов'язаний бути яскравою, неповторною особистістю, носієм загальнолюдських цінностей, глибоких і різноманітних знань, високої культури; прагнути до втілення в собі людського ідеалу. Особливі професійні і суспільні функції учителя, необхідність бути завжди на виду у найоб'єктивніших суддів – своїх вихованців, зацікавлених батьків, широкої громадськості пред'являють підвищені вимоги до особистості вчителя, його соціальної компетентності. Вимоги до соціальної компетентності, якою студент має оволодіти у ЗВО, – це імперативна система професійних якостей, що визначають успішність педагогічної діяльності.

Зміст *пізнавально-інформаційного критерію* сформованості соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів може бути розкритий за допомогою таких показників:

1. *Знання про соціальну дійсність, норми, цінності сучасного суспільства.* У суспільстві загальноприйнятими моральними цінностями є чесність, справедливість, віра, індивідуальність, любов, співчуття, любов до Батьківщини, повага до життя і гідності особистості, повага до батьків, піклування про дітей та людей похилого віку. Студенти педагогічного університету, сприймаючи соціальні цінності через призму індивідуальної життєдіяльності, набуваючи досвіду майбутньої діяльності, визначають систему особистісних і професійних цінностей. Для майбутнього фахівця цінності є критеріями оцінки дійсності, інших людей, а також самого себе. Прагнення до володіння ними – важлива умова набуття якостей соціально компетентної людини. Характер системи цінностей, їх особливості, як і система цінностей у суспільстві в цілому, є своєрідним орієнтиром у формуванні світогляду, духовного світу майбутнього фахівця як підґрунтя оволодіння соціальною компетентністю [83, с. 51].

2. *Знання рольових вимог і рольових очікувань, що пред'являються в суспільстві до сучасного вчителя.* Сучасний учитель повинен бути активним,

комунікабельним, динамічним, працездатним, вольовим, упевненим у собі, толерантним, висококомпетентним. Учитель має бути творчою особистістю, оскільки саме від нього залежить майбутнє українських дітей, української держави. Суспільство потребує вчителів, що крокують в ногу з сучасністю. Як говорив А. Дістервег: «Учитель повинен свідомо йти в ногу з сучасністю, проймається і надихатися силами, що пробудилися в ній. Жалюгідна та людина, що відстала від свого часу; поява ж учителя, який сам живе в минулому, викликає лише співчуття всіх людей, що живуть у ногу зі своїм часом і мислять суголосно зі своїми сучасниками» [58, с. 56]. Роль учителя змінюється. Якщо раніше він був єдиним джерелом інформації, то зараз має організувати навчальний процес так, щоб учні самі пізнавали світ. За умов демократії, у сучасному суспільстві вчитель виконує багато різних ролей – не просто вчить, а поєднує в собі такі компетенції: фасилітатора (створювача умов для навчання); супервайзера (організатора, менеджера); модератора (партнера); коуча (тренера, режисера); тьютора (репетитора); ментора (наставника). Студенти у закладі вищої освіти мають підготуватися розв'язувати різні проблеми, пов'язані з рольовою поведінкою або її засобами – це буде визначати їх ефективність як соціально компетентних фахівців.

3. Соціальні знання, обумовлені характером і спрямованістю професії. Соціальна спрямованість особистості педагога знаходить своє вираження в системі його ціннісних орієнтацій, серед яких провідне місце займають гуманістичні цінності. Орієнтація на відкрите і щире спілкування, діалогічні стосунки, партнерські відносини під час групової діяльності, творчість є основою формування соціальної компетентності майбутніх учителів.

4. Знання у сфері професійної етики. Важливою умовою становлення професійно відповідних відносин з учнем і учнівськими колективами є етика спілкування вчителя. Його вміння знайти спільну мову з дітьми у будь-якій ситуації, вислухати, зрозуміти, а головне, – допомогти порадою чи ділом є засадничими положеннями не тільки етики педагогічного спілкування, але й правилами самореалізації соціально компетентного фахівця. По-перше, дитину

потрібно любити. Любов педагога до дітей – одна з головних передумов досягнення належної результативності виховання завдяки тому, що має величезну силу позитивного впливу. По-друге, вчитель має бути ввічливим і коректним, повинен поважати учня, уникати підвищення голосу на нього, дій, що ображають особистість учня. По-третє, має організовувати виховний процес з урахуванням індивідуальних та вікових особливостей учня, типу його характеру та здібностей. По-четверте, повинен уміти створювати в учнівському колективі атмосферу доброзичливості, взаємопідтримки, взаємодопомоги, творчої співпраці, зацікавленості в отриманні нових знань. По-п'яте, вчитель обирає такі методи роботи, які заохочують в його учнях розвиток позитивних якостей і взаємовідносин: самостійність, самоконтроль, самовиховання, бажання співпрацювати і допомагати іншим [136, с. 50; 156, с. 87].

5. Знання про принципи побудови позитивних відносин між людьми. Встановити й зберегти відносини можна лише за умов поважливого ставлення до іншої людини, тому що повага еквівалентна здатності дати зрозуміти партнерові, що його вважають всебічно розвинутим і гідним уваги, що співпраці з ним надають великого значення. О. Мороз вважає, що успіх взаємодії, спілкування досягається не лише завдяки взаєморозумінню, але й позитивному емоційному ставленню один до одного. Виявляючи емпатію, використовуючи педагогічну уяву, прогностичні вміння, соціально компетентний учитель може побудувати конструктивні відносини з суб'єктами навчально-виховного процесу, тому що розуміє, як учні сприймають навчальний матеріал, через що відчують утруднення; він відповідно інтерпретує ситуації взаємодії з колегами, керівництвом, батьками учнів, попереджаючи і правильно вирішуючи конфліктні ситуації [113, с. 37].

6. Знання про особливості налагодження професійної взаємодії в освітньому процесі. Успіх демократичних процесів в освіті значною мірою залежить від розвитку «суб'єкт-суб'єктних» взаємовідносин між викладачами і студентами в освітньому процесі, взаємодії органів студентського самоврядування з керівництвом університету на засадах діалогу, співпраці,

партнерства. Кардинальна зміна соціальних ролей і позицій, стосунків викладачів і студентів зумовлена вимогами часу, новою освітньою парадигмою. Освітнє середовище у ЗВО, організоване на засадах «суб'єкт-суб'єктної» взаємодії викладача і студентів, сприяє набуттю ними особистісного, соціального, професійного досвіду налагодження професійної взаємодії в освітньому процесі. Знання про особливості налагодження професійної взаємодії в освітньому процесі є основою й обов'язковою умовою успішного подолання соціального, фізичного, змістового, психологічного, естетичного, емоційного бар'єрів у спілкуванні, уникання малоефективних моделей взаємодії викладача і студентів, що негативно впливають на формування в студентів мотивації до власної фахової підготовки, гальмують розвиток інтересу до науково-дослідницької діяльності [181, с. 224].

Особистісно-рефлексивний критерій сформованості соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів характеризується такими показниками:

1. *Здатність нести відповідальність за свої слова і вчинки.* У педагогічній системі В. Сухомлинський розглядає відповідальність у тісному взаємозв'язку з категорією «совість». На думку видатного вітчизняного педагога, вона є центральним утворенням у свідомості людини, внутрішнім механізмом, що детермінує напрям становлення індивіда як особистості, зокрема, розвиток її моральності [178, с. 67]. Майбутній учитель як соціально компетентний фахівець повинен нести відповідальність за словесні впливи на учнів, за навчання (викладання) і виховання. Рівень сформованості відповідальності студентів-майбутніх учителів неможливо вивчити за якоюсь однією ознакою. Вчитель має бути креативним щодо здійснення ідей, знати специфіку свого предмету, враховувати особливості мислення учнів. Для нього характерними є єдність слова та діла, переконань та вчинків, що свідчить про гармонійне поєднання особистих та громадських інтересів і цілей [171; 95]. Інколи у педагога виникає бажання зняти з себе відповідальність за особистісне майбутнє вихованця. Він зменшує інтенсивність виховного впливу на нього,

зважаючи на його опір і спрямованість до асоціальних способів дій, але цей професійно неконструктивний шлях не виправдовує педагога. Праця вчителя найвідповідальніша, вона потребує багато часу, терпіння, затрати сил та енергії. Учитель має відповідально ставитися до слова – головного виховного засобу. «Кожне слово має своє значення, – говорив Василь Сухомлинський, – невміння вибрати потрібне слово – це те саме, що замість гостро заструганого олівця на уроці малювання користуватися цвяхом» [178, с. 89]. Мова, слово здатні найглибше проникати до найпотаємніших куточків дитячої душі. «Слово – найтонше доторкання до серця, – воно може стати і ніжною запашною квіткою, і живою водою, що повертає віру в добро, і гострим ножем, і розжареним залізом, і брудом. Мудре і добре слово дає радість, нерозумне і зле, необдумане і нетактовне – приносить біду» [178, с. 136]. Тому соціально компетентний майбутній учитель має користуватися словом уміло.

2. Перцептивні вміння допомагають розуміти партнерів зі спілкування, спираючись на аналіз їх зовнішньої природи. Вміння проникати в індивідуальну сутність іншої людини, визначати її ціннісні орієнтації дозволяє зорієнтуватися в її ідеалах, потребах, інтересах, у рівні домагань, завдяки чому соціально компетентний майбутній фахівець може забезпечити більш високий рівень спілкування, досягнення результатів взаємодії, вирішення нагальних проблем групової діяльності.

3. Рефлексивні вміння. Рефлексія – це аналіз педагогом власних дій, здійснення контролю та оцінювання власної діяльності на основі одержаних результатів [107, с. 104]. Здатність до рефлексії дає змогу розумно й об'єктивно оцінити власні судження і вчинки. Вміння студентів аналізувати способи та результати власної професійно спрямованої діяльності у процесі вирішення конкретних завдань, при включенні студентів у пошуково-практичну діяльність суттєво підвищують їх можливості як соціально компетентних фахівців. Рефлексивні вміння забезпечують здійснення майбутніми вчителями контрольної-оцінної діяльності, спрямованої на себе, на осмислення і аналіз власних дій. Оскільки оволодіння рефлексією як здатністю до критичного

самоаналізу дає можливість педагогові краще усвідомлювати індивідуальні особливості, допомагає визначати цілі, адекватні можливостям, можна стверджувати, що здатність студента-майбутнього вчителя до рефлексії – це фактор і спосіб його зростання як соціально компетентної особистості.

4. Адекватна самооцінка характеризує здатність соціально компетентної особистості об'єктивно оцінювати себе як майбутнього фахівця, рівень власного професійного розвитку, професійно важливих якостей. Адекватна самооцінка виступає запорукою здатності майбутніх учителів підтримувати сприятливий позитивний психологічний клімат в учнівському і педагогічному колективах. Позитивні цінності, вольові якості, здатність до самоконтролю, що є складовими адекватної самооцінки, дозволяють будувати відносини на демократичних засадах, що є основою конструктивного вирішення проблем. Такий підхід означає, що соціально компетентний майбутній учитель буде здатен до педагогічної взаємодії з окремими учнями, учнівськими колективами, батьками школярів, колегами, адміністрацією школи.

5. Толерантність. Толерантність передбачає не тільки повагу до інших і визнання рівності прав, але й відмову від примусового домінування. Усвідомлення цієї позиції сприяє проявам терпимості майбутніх учителів до позицій інших, що знаходить відображення у взаємодії з іншими студентами під час виконання соціально-освітніх проєктів, вирішення завдань різних видів практик. Виховання толерантності у студентів ЗВО, які беруть участь у роботі органів студентського самоврядування, є важливою умовою для подальшої гуманізації і демократизації життя університету. Виявлення толерантності передусім вимагається в тих випадках, коли стикаються несумісні інтереси, прагнення, життєві цілі різних людей. Для подолання суперечностей між ними кожен учасник взаємодії має бути здатним до конструктивного діалогу, готовності зрозуміти й прийняти позицію партнера. Саме тому актуальним завданням для соціально компетентного фахівця є організація цілеспрямованого виховання толерантності на соціально значущих ціннісних засадах, яке має спрямовуватися на те, щоб кожен в умовах взаємодії з іншою

людиною сприймав її як безумовну цінність, чиї думки, потреби та прагнення треба поважати навіть у тій ситуації, коли вони не відповідають власним переконанням. Тому формуванню толерантності у роботі органів студентського самоврядування сприяє дотримання таких умов: забезпечення оволодіння знаннями про сутність толерантності як особистісної властивості; стимулювання студентів до толерантної поведінки у взаємовідносинах з іншими людьми; дотримання у процесі спілкування принципу толерантності; демонстрування викладачами, студентами зразків відповідної поведінки; творче використання доробок передового педагогічного досвіду з питань формування толерантності у соціально компетентної особистості.

6. *Емпатія* характеризує здатність педагога співпереживати, виявляти чуйність, співпереживання, доброту, турботливість. Гуманістичні цінності, що лежать в основі соціально компетентної поведінки, орієнтують майбутніх учителів на виявлення симпатії до учнів, що мають різні індивідуальні властивості, які, можливо, не завжди відповідають поняттю норми. Гуманні почуття, складовою яких є емпатія, дозволяють конструктивно виявляти справедливість, вимогливість, реалізуючи професійні завдання.

7. *Тактовність* є невід'ємною якістю соціально компетентного фахівця, що дозволяє дотримуватися почуття міри у стосунках з іншими людьми. Для її належного прояву педагогові необхідно вміти відчувати ту межу, за якою в дитини, колеги чи в батьків школяра може виникнути образа. Почуття такту, сформоване як професійно цінна якість, підкаже майбутньому вчителю бажане для налагодження соціальної взаємодії формулювання побажання, вимоги, зауваження, не дозволить поставити співрозмовника в незручне становище, зберігаючи конструктивні відносини.

8. *Вимогливість до себе та інших* – це найважливіша умова успішної роботи майбутнього вчителя як соціально компетентного фахівця. Високі вимоги повинен пред'являти студент-майбутній учитель, перш за все, до себе, оскільки не можна вимагати від інших того, чим не володієш сам. Суворе ставлення до помилок і промахів у своїй роботі – це об'єктивна оцінка молодою

людиною своїх якостей і гідності з погляду суспільної цінності. Така вимогливість передбачає можливість вислухати і врахувати зауваження, які зроблені на адресу педагога. По відношенню до інших він зобов'язаний бути суворим, прямолінійним, але справедливим, адже учні, як правило, не сприймають м'якотілість, млявість, наївну довірливість. Розумна вимогливість працює на підвищення авторитету у поведінці соціально компетентного фахівця.

9. *Організованість* виступає важливою умовою соціально компетентної поведінки, оскільки виявляється в умінні майбутнього вчителя згуртувати учнів, залучити їх до праці, доцільно розподілити обов'язки, спланувати роботу, підвести підсумки зробленого тощо.

Стійкий інтерес студентів до роботи в органах студентського самоврядування обумовлює необхідність озброєння основами наукової організації праці, набуття вмінь організації соціально-орієнтованих етичних, трудових, естетичних, екологічних, спортивних та інших виховних заходів. Розвиток організованості членів студентського самоврядування як професійно важливої якості передбачає планування спільної роботи, розподіл відповідальних доручень, проведення інструктажу, координування дій творчих груп.

10. *Ініціативність* студентів, що беруть активну участь у діяльності студентського самоврядування, пов'язана з пошуком нових шляхів для більш успішного вирішення професійних завдань, виходом за межі заданих умов, здатністю активізувати можливості освітнього середовища. Формуючи ініціативність членів студентського самоврядування, доцільно використовувати такі методи: розв'язання соціальних і педагогічних завдань, аналіз проблемних ситуацій, метод соціального проектування. Це дасть змогу оптимізувати процес пізнання сутності й особливостей формування та значення у житті людини соціальної ініціативності як умови самореалізації соціально компетентної людини. Ознаками ініціативності соціально компетентного студента є креативність мислення як запорука ефективного планування і реалізації завдань

професійної діяльності, знаходження творчих підходів до вирішення нестандартних ситуацій, вибір конкретних об'єктів докладання своїх сил та енергії на користь соціуму.

11. Здатність до співпраці характеризується вміннями налагоджувати контакт з дітьми, спілкуватися, виявляти їх бажання, інтереси, очікування; створювати сприятливу атмосферу для діяльності, проектувати, моделювати, організовувати дії. Робота в органах студентського самоврядування допомагає студентам застосовувати на практиці знання, отримані під час навчання, вчить працювати в команді, визначати пріоритети, реалізовувати проекти, організовувати і проводити конференції, круглі столи, семінари, конкурси, формувати стратегічні завдання і тактику їх виконання, що сприяє зростанню соціальної активності та відповідальності за доручену справу. Активна участь в органах студентського самоврядування є запорукою формування в майбутніх фахівців лідерських якостей, що важливо для подолання таких негативних поведінкових стереотипів, як пасивність, байдужість, «сірість», дає змогу реалізувати себе як обдаровану і талановиту особистість. Прагнення студентів бути єдиним цілісним колективом, орієнтуватися в житті на високі морально-етичні цінності – це головний шлях до розвитку креативних, ініціативних та творчих фахівців-лідерів. Такі студенти беруть на себе відповідальність за свої дії, самостійні у прийнятті рішень, і, як правило, мають високий рівень професійної та правової культури.

12. Креативність як здатність до творчості, нових ідей, вміння відходити від традиційних схем модернізує зміст соціальної взаємодії, забезпечуючи можливість учителям відповідати на запити сьогодення, швидко і неординарно вирішувати проблемні питання, пов'язані з організацією взаємовідносин з учнями як в урочний, так і позаурочний час [45, с. 445] Креативна особистість прагне до подолання шаблону та формальності у стосунках з вихованцями, виявляє готовність до створення принципово нових ідей, пов'язаних з навчанням і вихованням підростаючого покоління [193, с. 54]. Чинники креативності – чіткість і гнучкість мислення, чутливість до проблем,

оригінальність, винахідливість, конструктивність – дозволяють учителю застосовувати комплекс спеціальних методів творчого розвитку учнів: методи проблематизації, методи продукування ідей, методи, спрямовані на розвиток аналітичних умінь. Соціальна компетентність креативного вчителя, що має власний стиль викладання, формується під впливом як внутрішніх факторів (попередніх знань, досвіду, професійних якостей), так і зовнішніх (нормативні засади професійної діяльності, професійна етика, необхідність постійного підвищення кваліфікації). Основні якості креативної особистості, такі як інтелект; знання та досвід; широта світогляду; самостійність і сміливість мислення; здатність до критичного оцінювання попереднього досвіду і навколишньої дійсності; діалектичний світогляд; індивідуальність, оригінальність і незалежність у прийнятті рішень; альтернативність; здатність фантазувати; широке використання наукового підходу в практичній діяльності, дозволяють сформувати високий рівень готовності до виявлення соціальної компетентності у вирішенні майбутніми вчителями професійних завдань педагогічного спілкування [104, с. 56].

13. Комунікабельність як здібність до швидкого налагодження контактів з людьми, здатність відчувати задоволення від процесу комунікації, володіння комунікативними вміннями й навичками є обов'язковою складовою соціальної компетентності фахівців соціономічних професій. Не маючи цих якостей, сучасні вчителі не зможуть виконати важливе завдання видатного вітчизняного педагога А. Макаренка, який стверджував, що педагог, з одного боку, повинен стати старшим товаришем і наставником, з іншого, – співучасником спільної діяльності [101, с. 54].

Важливим критерієм сформованості соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів є *комунікативно-діяльнісний*, який характеризують такі показники, як:

1. Вміння організовувати та здійснювати продуктивну комунікацію як з окремими особами, так і з групами людей. Серед професійних здібностей учителя значна роль належить комунікативним, оскільки комунікація – не лише

вміння спілкуватися, але й вміння співпрацювати з людьми, виконуючи різні соціальні ролі. Соціальна компетентність забезпечується комунікативними здібностями, що виявляються у швидкості, глибині та міцності опанування засобів і прийомів діяльності, таких як вміння слухати, сприймати та відтворювати інформацію, вести діалог, брати участь у дискусіях, вести перемовини, переконувати, відстоювати власні погляди.

2. *Вміння знаходити нестандартні способи вирішення завдань.* Важливою якістю, що забезпечує реалізацію вчителем соціальної компетентності в професійній діяльності, є самостійність мислення. Зовнішнім проявом самостійності мислення є нестандартні судження, оцінки, дії, вчинки, підходи до вирішення завдань. Без цієї якості майбутні вчителі можуть стати простими ретрансляторами інформації, що представлена в підручниках та методичних посібниках, а не особистостями, здатними справляти виховний вплив. Готовність до педагогічної інноваційної діяльності соціально компетентного фахівця є показником його здатності знаходити нестандартні способи вирішення завдань. Інновації самі по собі не виникають, вони є результатом наукових пошуків, передового педагогічного досвіду вчителів. Інноваційно компетентний педагог повинен володіти системою знань, умінь, навичок, особистісних якостей, що забезпечують ефективність використання нових педагогічних технологій у вирішенні нестандартних завдань. Він повинен уміти співпрацювати з колегами, спілкуватися, передавати інформацію та обмінюватись досвідом, що і дозволить йому реалізуватися як соціально компетентному фахівцеві, що вміє знаходити нестандартні способи вирішення завдань.

3. *Вміння раціонального планування та корекції власних дій відповідно до обставин спілкування.* Студенти під час роботи в органах студентського самоврядування мають навчитися планувати, прогнозувати, контролювати й коригувати власні дії та діяльність інших суб'єктів педагогічного процесу, аналізувати умови навчально-виховного процесу, взаємодіяти з різними людьми. Студентське самоврядування забезпечує інтеграцію індивідуальних,

групових і колективних форм діяльності, передбачає активну участь у заходах громадсько-педагогічного спрямування, завдяки чому стимулює розвиток у студентів умінь партнерської взаємодії, планування та координації спільних дій, сприяє формуванню не тільки соціальної компетентності, а й важливих у контексті майбутньої професійної діяльності організаторських здібностей [29, с. 184].

4. *Здатність до самоконтролю поведінки та діяльності.* Для оволодіння соціальною компетентністю, різними техніками впливу студенту-майбутньому вчителю необхідно навчитись особливому виду самоконтролю – контролю за помилками сприйняття та мислення. Дуже важливо навчитись зменшувати час на прийняття рішень, концентруючи увагу не на перебиранні варіантів, а на прогнозуванні та врахуванні можливих позитивних і негативних наслідків рішення; оцінювати сам процес мислення та здобувати уроки з неоптимальних рішень. Результативність прийнятих рішень виявляється передусім у керуванні своїм внутрішнім станом, тобто в саморегуляції. Неможливо справляти вплив на інших, не вміючи володіти собою.

5. *Вміння попередження і розв'язання міжособистісних конфліктів.* Для запобігання конфліктам соціально компетентна людина має знати не тільки те, що потрібно робити, але і як досягти розвитку проблемної ситуації в конструктивному напрямку. Низка об'єктивних передумов запобігання конфліктам пов'язана з умінням майбутніх учителів грамотно вибудовувати педагогічну взаємодію. Учитель повинен уміти визначати характер спілкування, зокрема, коли воно стає передконфліктним, і переходити від конфліктогенної ситуації до нормальної взаємодії. Готовність майбутніх учителів до діалогу дозволить завчасно відчутти, що емоційна напруга розмови починає перевищувати допустимий рівень, і застосувати прямі і непрямі прийоми попередження розвитку конфлікту [160, с. 143].

6. *Вміння вибудовувати позитивні відносини, що реалізують баланс між кооперацією та конфронтацією.* Для того, щоб зуміти налагодити позитивні відносини з учнем, педагог повинен володіти такими якостями, як емоційна

стійкість, емоційна зрілість і комунікативна компетентність. Емоційна стійкість дозволить майбутнім учителям адекватно і спокійно оцінювати факти і бути готовими до будь-яких питань з боку учнів. Емоційна зрілість – це здатність поважати думку інших, навіть якщо ці інші – діти, також це вміння виявляти доброту, співчуття і взаєморозуміння [181, с. 223]. Прояв цих якостей сприяє більш щирим і неформальним відносинам між учителем і його вихованцями. Компетентність у спілкуванні дозволяє вчителю поважати і приймати учня таким, який він є, враховуючи всі особливості його віку. Компетентний у спілкуванні вчитель ніколи не дозволить собі принизливої критики і висміювання недоліків школяра. Основою його спілкування будуть виступати повага і підтримка позиції учня.

7. Вміння вербальної і невербальної комунікації. Важливу роль під час роботи студентів в органах студентського самоврядування відіграє враження, яке здійснює мова, тобто вербальний компонент професійної поведінки. Важливим завданням майбутніх фахівців є оволодіння вміннями правильно говорити, аргументувати свою думку, впливати словом на інших, мати ораторський успіх в аудиторії, використовувати прийоми схвалення, будувати в мовленні правильний інтонаційний малюнок. Водночас велику роль у професійній діяльності вчителя відіграють засоби невербальної комунікації, тобто жести, мова тіла, погляд, посмішка тощо. Для соціально компетентного фахівця специфічною знаковою системою в невербальній комунікації є контакт очей, який є основним засобом візуального спілкування; жести, що свідчать про чесність, відкритість, доброзичливість людини; посмішка, яка є невід’ємним елементом публічної самопрезентації. Тому соціально компетентний фахівець, який дотримується загальноприйнятих норм і користується всіма формами і засобами спілкування, легко вступає в контакт з іншими людьми, виходячи при цьому з позитивних комунікативних установок.

8. Поведінкова мобільність є важливою якістю соціально компетентного фахівця. Педагогічна діяльність учителя буде продуктивною тільки тоді, коли він буде готовий до зміни ролей, повністю відмовиться від відомих штамів,

стереотипів спілкування. Вчитель використовує багато різних прийомів і стратегій професійної діяльності. Не завжди авторитарний, лідерський підхід забезпечує успіх у педагогічному керівництві вихованцями, це можуть бути прохання, іронія, компроміс. Тобто вчитель виграє, коли може мобільно і раціонально змінювати індивідуальний стиль педагогічної діяльності відповідно до актуальних обставин спілкування. Але велика кількість вимог до викладацької і виховної роботи вчителя може призвести до емоційного вигорання, яке виникає, коли вчитель «застиг» у якійсь ролі, не може її змінити, через що руйнуються взаємовідносини, знижується ефективність його праці. Тому вчитель повинен бути відкритим до інновацій, включатися в командну роботу, що буде характеризувати його як соціально компетентного фахівця, здатного до прояву креативності у професійній діяльності.

Таким чином, на основі теоретичного аналізу філософської, психологічної, педагогічної літератури нами визначено і теоретично обґрунтовано основні критерії (мотиваційно-ціннісний, пізнавально-інформаційний, особистісно-рефлексивний, комунікативно-діяльнісний) та конкретизовано показники соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів, що формуються в умовах роботи студентського самоврядування. Їх використання дає змогу цілком охопити всі сутнісні характеристики досліджуваного феномена. Визначені критерії та показники сформованості соціальної компетентності слугують відправною точкою для визначення рівнів сформованості цієї якості з метою подальшої реалізації завдань дисертаційного дослідження.

2.2 Аналіз сформованості соціальної компетентності у студентів педагогічного університету

Завдання констатувального етапу експериментального дослідження полягали у визначенні вихідного рівня сформованості соціальної компетентності у майбутніх учителів, а також з'ясуванні ставлення студентів і викладачів до формування цієї інтегральної якості особистості.

Методами реалізації констатувального етапу дослідження були: спостереження, анкетування, бесіди зі студентами та викладачами, тестування, самооцінювання, метод експертних оцінок, методи математичної статистики.

На цьому етапі дослідженням було охоплено 416 студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Київського національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова.

З метою з'ясування ставлення студентів і викладачів до проблеми формування соціальної компетентності ми провели опитування за допомогою спеціально розробленої анкети. Аналіз отриманих результатів свідчить, що більшість опитаних студентів усвідомлює важливість соціальної компетентності для будь-якого фахівця, і, особливо, для вчителя, діяльність якого передбачає інтенсивну соціально-психологічну взаємодію, різноманітні і часті комунікативні контакти, постійну зміну ситуацій і людей. 66,4% респондентів вважають соціальну компетентність провідною професійно важливою якістю вчителя. 35,8% студентів вважають, що соціальна компетентність – важлива складова їх професійної готовності і відводять їй друге місце після фахових знань і умінь, розглядаючи її як запоруку успішної самореалізації у професії.

За оцінкою респондентів, соціальна компетентність особистості виявляється в таких уміннях: налагоджувати конструктивні стосунки з іншими суб'єктами соціальної взаємодії (79,4%), розуміти позицію співрозмовника (74,6%), проводити переговори, співбесіду, ділову розмову, діалог, диспут (62,4%), налагоджувати контакти, доброзичливі та довірливі взаємини з людьми, досягати взаєморозуміння і консенсусу (56,2%), орієнтуватися в ситуаціях соціальної взаємодії, обирати адекватні їм стратегії і моделі поведінки, способи і прийоми спілкування (54,6%), творчо і продуктивно розв'язувати конфліктні ситуації у соціальній взаємодії (48,8%), виступати перед широкою аудиторією, правильно будувати публічні виступи та

інформаційні повідомлення (46,7%), логічно та переконливо виражати свої погляди, ідеї, пропозиції (45,6%) і т.д.

Одне з запитань анкети спрямовувалося на виявлення знань студентів про соціальну компетентність. Їм було запропоновано відповісти, як вони розуміють поняття «соціальна компетентність». Виявилось, що зміст цього поняття не розуміють 32% студентів першого курсу, 26% – другого, 20% – третього, 14% – четвертого. Більшість студентів, характеризуючи сутність цього поняття, перераховували складові соціальної компетентності. Так, 29,4% студентів зазначають, що соціальна компетентність свідчить про розвиток інтелектуального й духовного потенціалу особистості. Значна кількість студентів (34,7%) ототожнює поняття «комунікативна компетентність» і «соціальна компетентність», визначаючи останню як уміння спілкуватися, налагоджувати міжособистісні контакти, точно і чітко висловлювати свої погляди, обрати адекватний стиль міжособистісного спілкування, знаходити правильний підхід до людей. 52% студентів під соціальною компетентністю розуміють дотримання етичних норм спілкування, уміння поводитися культурно, бути культурним і приємним співрозмовником. 24% студентів розуміють соціальну компетентність як уміння гідно виходити з конфліктних ситуацій, знаходити правильний вихід з будь-яких складних життєвих ситуацій; 32% – як уміння спілкуватися, взаємодіяти, правильно поводитися в суспільстві; 18,4% – як уміння будувати відносини з різними людьми, налагоджувати емоційний і психологічний контакт, досягати порозуміння. Порівняно незначний відсоток студентів (7,4%), характеризуючи соціальну компетентність, вказує на роль взаєморозуміння, правильної інтерпретації поведінки партнерів по спілкуванню в процесі соціальної взаємодії. Частина студентів (15,6%) визначають соціальну компетентність як уміння справляти гарне враження на партнерів, створювати власний імідж, здійснювати самопрезентацію. 10,2% студентів вказали на такий аспект соціальної компетентності, як володіння ораторським мистецтвом, уміння цікаво виступати перед аудиторією. Незначний відсоток студентів (5,6%),

розкриваючи зміст соціальної компетентності, вказали на важливість дотримання певних морально-етичних норм і принципів соціальної взаємодії.

Дуже часто студенти не диференціюють зміст понять «соціальна компетентність», «комунікативна компетентність», «культура спілкування», «мовленнєва компетентність» та ін. Більшість студентів усвідомлює важливість соціальної компетентності для майбутньої професійної діяльності та соціальної взаємодії, проте для них характерне дещо однобічне розуміння цієї складної якості.

Значний інтерес для нашого дослідження становить аналіз відповідей студентів на питання: від кого більшою мірою залежить розвиток соціальної компетентності – від самих студентів чи від викладачів, які повинні сформувати відповідні знання й уміння; чи можуть студенти самостійно без сторонньої допомоги оволодіти соціальною компетентністю; чи достатньо уваги в університеті приділяється розвитку соціальної компетентності студентів; які навчальні дисципліни найбільше сприяють формуванню соціальної компетентності.

У своїх відповідях студенти вказують на важливу роль викладачів у формуванні соціальної компетентності, проте більше половини з них (56%) зазначили, що формування соціальної компетентності не може бути примусовим, в його основі повинна лежати власна активність особистості.

Студенти також вважають, що розвитку соціальної компетентності в університеті приділяється мало уваги, а серед предметів, які найбільше сприяють її формуванню, студенти назвали «Основи педагогічної майстерності», «Психологію», «Педагогіку», «Методику виховної роботи», «Ділову українську мову».

Оцінюючи фактичний рівень сформованості соціальної компетентності у студентів, ми орієнтувалися на раніше визначені критерії (мотиваційно-ціннісний, пізнавально-інформаційний, особистісно-рефлексивний, комунікативно-діяльнісний) і показники. З'ясування вихідного рівня сформованості соціальної компетентності студентів потребувало визначення

відповідних діагностичних методик. Згідно з визначеними критеріями нами було підібрано чотири групи методик для діагностування рівня сформованості відповідних компонентів соціальної компетентності студентів.

Сформованість соціальної компетентності студентів за мотиваційно-ціннісним критерієм визначалась за допомогою комплексу методів: анкетування, самооцінювання, методика діагностики спрямованості особистості В. Смекала і М. Кучери (див. додаток П).

Методика Смекала-Кучери ґрунтується на словесних реакціях піддослідних на різні ситуації, пов'язані з роботою або соціальною взаємодією. Піддослідним пропонується для кожної ситуації три варіанти відповіді, з яких вони спочатку обирають ту, якій віддають перевагу, а потім менш значимі відповіді. Відповіді залежать від того, яким видам задоволення і винагородам індивід надає перевагу.

В основі методики лежать теоретичні уявлення авторів про те, що людина має три типи спрямованості: особистісну (на себе), колективістичну (на взаємодію) і ділову (на завдання). Особистісна спрямованість (спрямованість на себе) пов'язується з переважанням мотивів власного благополуччя, прагнення до особистої першості, престижу. Така людина найчастіше зайнята собою, своїми почуттями і переживаннями і мало реагує на потреби інших людей навколо себе. У роботі вона вбачає передусім можливість задовольнити свої домагання. Колективістична спрямованість, або спрямованість на взаємодію, характеризується домінуванням у людини потреби в спілкуванні, партнерській взаємодії з іншими людьми, прагнення підтримувати конструктивні міжособистісні стосунки з суб'єктами спільної діяльності. Така людина виявляє інтерес до спілкування з іншими людьми в процесі спільної діяльності. Ділова спрямованість (спрямованість на завдання) виявляється у домінуванні мотивів, що породжуються самою діяльністю: захоплення процесом діяльності, прагнення досягти високих результатів, якомога успішніше впоратися із поставленими завданнями. Зазвичай така людина прагне співпрацювати з іншими і домагається найбільшої продуктивності групи, а тому намагається

довести свою позицію, яку вважає корисною для успішного виконання поставленого завдання. Необхідно зазначити, що вказані три типи спрямованості не існують ізольовано, а поєднуються між собою. Тому результати діагностичної методики Смекала-Кучери свідчать не про єдину, а про домінуючу спрямованість особистості.

Сформованість соціальної компетентності студентів за мотиваційно-ціннісним критерієм визначилась на основі комплексного врахування результатів усіх використаних методів і діагностичних методик.

Узагальнення отриманих результатів дало змогу виділити три типи спрямованості студентів у соціальній взаємодії: 1) спрямованість на діяльність, ефективне виконання професійних завдань; 3) спрямованість на себе; 2) спрямованість на інших людей, на формування сприятливих міжособистісних стосунків з партнерами по спілкуванню.

Спрямованість на ефективне виконання завдань професійної діяльності (діяльнісна спрямованість) характерна для 47,4% студентів, які взяли участь у нашому дослідженні. Основну мету соціальної взаємодії вони вбачають у забезпеченні ефективного виконання професійних завдань, досягненні високої продуктивності спільної діяльності. Першочергового значення такі студенти надають професійному самовдосконаленню, пошукам нових, більш ефективних методів і прийомів професійної діяльності, розвитку професійно важливих якостей. Прагнучи добитися високої продуктивності діяльності, вони намагаються контролювати, управляти ситуацією та поведінкою інших людей, домінувати у взаємодії з партнером, встановлювати та диктувати власні правила взаємодії. Водночас вони дещо недооцінюють важливість формування сприятливих міжособистісних стосунків у колективі. Студенти з домінуючою спрямованістю на ефективне виконання завдань професійної діяльності виявляють підвищений інтерес до нових технологій і методів професійної діяльності, альтернативних концепцій, нововведень, творчих новацій, актуальних професійних проблем та шляхів їх вирішення. Такі студенти відрізняються прагматичністю, прямолінійністю, рішучістю, енергійністю

здатністю швидко переключатися з одного питання на інше.

У 31,8% студентів виявлена домінуюча спрямованість на себе, що виявляється у прагненні до власного благополуччя, першості і престижу, досягнення особистих цілей і максимальної реалізації особистих завдань. Понад усе вони цінують власний успіх, самоствердження, кар'єрне зростання, престижні посади. Діяльність (громадська, трудова, навчальна) розглядається ними як можливість задовольнити свої домагання на успіх і першість (іноді – без урахування інтересів оточення і справи). Інших людей схильні розглядати як засіб для досягнення власних цілей. Якщо цілі і завдання особистості корелюють з планами розвитку організації, в якій працює (вчиться) така людина, то вона може сприяти об'єднанню колективу і досягненню спільних позитивних результатів. Особи з домінуючою спрямованістю на себе – це люди, що претендують на роль лідерів. Якщо оточення не поділяє їх претензій на першість або має інші завдання, то такі люди можуть виявляти тривожність, дратівливість, навіть агресивність. Вони шукатимуть інше місце докладання своїх зусиль, а у разі неможливості цього – можуть зумовлювати виникнення міжособистісних проблем і конфліктів у колективі (соціумі). Першочергового значення вони надають утвердженню власної домінантної позиції у колективі та розвитку власного потенціалу. Порівняно з іншими меншого значення надають формуванню у процесі соціальної взаємодії позитивного емоційного мікроклімату. Спрямованість на себе часто виявляється в прагненні домінувати, займати позицію «зверху», неуважному ставленні до інтересів співрозмовників, колег, партнерів. У спілкуванні вона може виявлятися у повчаннях, осудженнях, зауваженнях, зверхній інтонації, що заважає формуванню комфортних взаємин з колегами і партнерами, а також негативно позначається на ефективності спільної діяльності. Для студентів з домінуючою спрямованістю на себе характерне зацікавлене ставлення до можливостей подальшого кар'єрного зростання, способів самовдосконалення та саморозвитку. Зазвичай їх відрізняє добре розвинута уява, креативність, здатність продукувати цікаві ідеї і спонукати інших людей до досягнення

спільних цілей.

Для 21,8% студентів провідною є спрямованість на інших людей, формування сприятливих міжособистісних стосунків і позитивного психологічного мікроклімату в процесі соціальної взаємодії. Цей тип спрямованості можна назвати міжособистісним, оскільки основну мету соціальної взаємодії студенти вбачають у забезпеченні сприятливих умов для особистісної самореалізації інших людей, а критерієм ефективності взаємодії вважають сприятливі взаємостосунки з партнерами, колегами. У соціальній взаємодії вони орієнтуються на співробітництво, індивідуальний підхід, врахування інтересів, емоційних станів і якостей партнерів по спілкуванню, формування довірливих, особистісних стосунків з ними. Основна увага приділяється людським взаєминам і проблемам. Для студентів з спрямованістю на інших людей характерний інтерес до проблем спілкування, людських потреб і почуттів, питань співробітництва в команді, взаєморозуміння, співпраці, партнерства, взаємних очікувань. Студенти з домінуючою міжособистісною спрямованістю, як правило, спонтанні, емпатійні, емоційно чутливі, толерантні, поступливі, здатні відмовитися від власних цілей заради реалізації цілей партнерів по спілкуванню. Міжособистісна спрямованість виражається у бажанні зрозуміти ситуацію та поведінку інших людей, досягти порозуміння та уникнути конфліктів, пристосуватися до чинних правил, зайняти позицію рівності по відношенню до партнера по спілкуванню, що, в свою чергу, виявляється у відповідних вербальних і невербальних формах спілкування: спокійний погляд в очі співрозмовнику, відкрите вираження своїх почуттів, обґрунтовані висловлювання і готовність вислухати критичні зауваження на свою адресу з їх подальшим обговоренням тощо.

Результати, отримані за допомогою методики діагностування спрямованості особистості В. Смекала і М. Кучери, представлені на рис. 2.1.

Отримані дані свідчать, що провідною орієнтацією більшості студентів є спрямованість на завдання (діяльність), на другому місці – спрямованість на себе, на третьому – спрямованість на взаємодію. Проте спрямованість студентів

першого і другого курсів дещо відрізняються від спрямованості студентів третього і четвертого курсів.

Домінуючою у першокурсників і другокурсників є спрямованість на себе. Друге місце посідає спрямованість на взаємодію, налагодження сприятливих взаємовідносин з колегами та партнерами по спілкуванню, третє – орієнтація на завдання (діяльність). Профілі спрямованості студентів третього і четвертого курсів дуже подібні: на першому місці – спрямованість на завдання (діяльність), на другому – на себе, на третьому – на взаємодію.

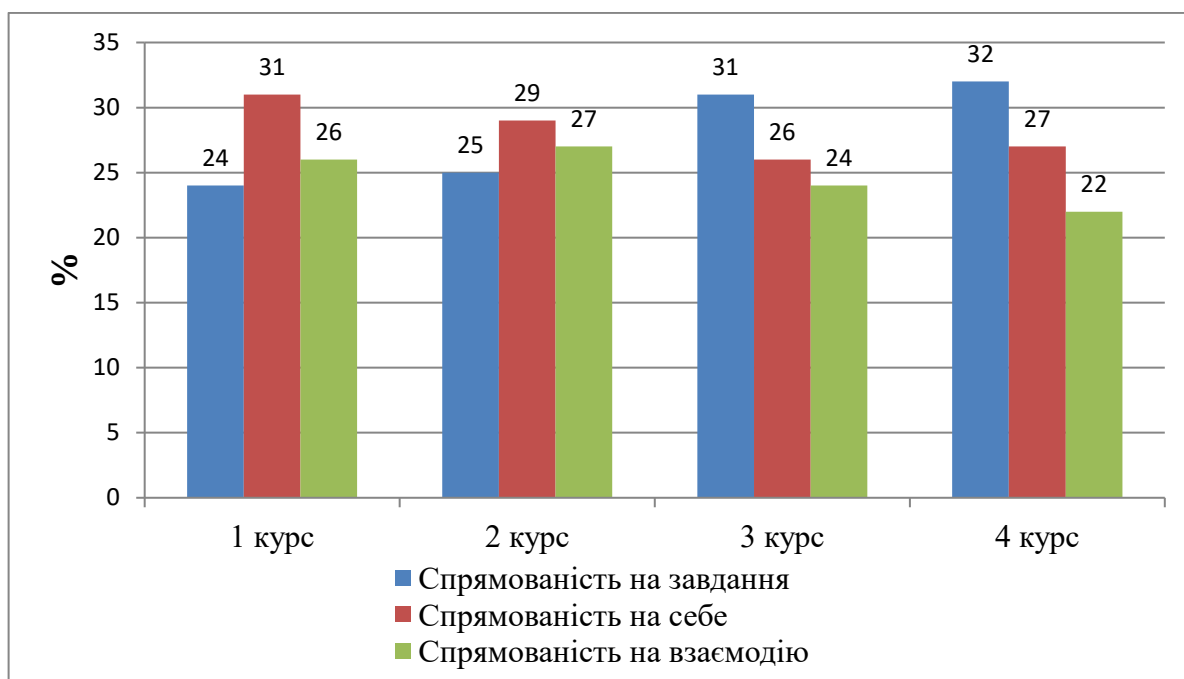


Рис. 2.1. Типи спрямованості студентів різних курсів (за методикою В. Смекала і М. Кучери).

Протягом навчання в університеті спостерігається тенденція до посилення спрямованості студентів на себе і на завдання (діяльність). Водночас послаблюється спрямованість на взаємодію. Це свідчить про те, що в умовах стихійного становлення соціальної компетентності відбувається поступова переорієнтація студентів на знеособлену нормативно-ділову модель стосунків. Посилення орієнтації на статусно-рольову субординацію у спілкуванні і послаблення орієнтації на міжособистісну взаємодію у колективі зрештою може призвести до формування формально-ділового стилю спілкування, який має виражений прагматичний характер, спрямовується переважно на виконання

функціональних завдань діяльності і недооцінює важливість комфортних міжособистісних стосунків з партнерами по взаємодії. Переважна орієнтація на вирішення професійних завдань у комплексі з недооцінкою важливості формування сприятливого психологічного мікроклімату взаємодії може негативно позначатися на ефективності спільної діяльності студентів.

Аналізуючи сформованість соціальної компетентності студентів, ми орієнтувалися також на особистісно-рефлексивний критерій, що стосується розвитку особистісних якостей, необхідних для продуктивної соціальної взаємодії: відповідальність; тактовність; рефлексивність; здатність виявляти толерантність і повагу до інших людей; емпатійність, здатність співчувати людям, що відчують певні труднощі чи потрапили в скрутну ситуацію; доброзичливе ставлення до партнера по взаємодії; вимогливість до себе та до інших; здатність до співпраці; організованість; ініціативність; креативність, комунікабельність.

З метою з'ясування сформованості соціальної компетентності студентів за особистісно-рефлексивним критерієм, ми використали метод експертних оцінок. При цьому експертами виступали попередньо підготовлені викладачі (5 осіб, у тому числі куратор), які безпосередньо спілкувалися з студентами і спостерігали за особливостями їх особистісно-професійного становлення. Експертам пропонувалося оцінити сформованість у студентів якостей, необхідних для продуктивної соціальної взаємодії: 1) відповідальність, 2) рефлексивність, 3) адекватність самооцінки, 4) толерантність, 5) емпатія, 6) тактовність, 7) вимогливість до себе та ін., 8) організованість, 9) ініціативність, 10) здатність до співпраці, 11) креативність, 12) комунікабельність. Рівень сформованості вказаних якостей оцінювався за 5-бальною шкалою:

- 5 балів – якість виражена максимальною мірою;
- 4 бали – якість розвинена вище середнього рівня;
- 3 бали – якість розвинена на середньому рівні;
- 2 бали – якість розвинена нижче середнього рівня;
- 1 бал – якість розвинена мінімально.

Сформованість соціальної компетентності студентів за особистісно-рефлексивним критерієм визначалася за формулою: $K_{op} = \frac{n}{m}$ (2.1)

де: K_{op} – коефіцієнт сформованості соціальної компетентності за особистісно-рефлексивним критерієм;

n – сума експертних оцінок;

m – максимальна сума балів (60).

Оцінюючи рівень сформованості соціальної компетентності майбутніх учителів за особистісно-рефлексивним критерієм, ми враховували рекомендації В. Беспалька, який пропонує коефіцієнт у межах від 1 до 0,75 розглядати як високий; від 0,74 до 0,26 – середній, від 0,25 до 0 – низький [14].

Для забезпечення необхідного рівня об'єктивності результатів під час використання методу експертних оцінок необхідно враховувати ступінь узгодженості думок експертів. Для цього ми застосовували коефіцієнт конкордації Кендала, який вираховується за формулою $W = \frac{12S}{m^2(n^3-n)}$, (2.2)

де S – сума квадратів відхилень експертних оцінок конкретного студента від середнього значення експертних оцінок по всій виборці;

m – кількість експертів;

n – кількість студентів, які оцінюються [174, с. 128].

Коефіцієнт конкордації може набувати значень від 0 до 1. Якщо він близький до нуля, то це свідчить про відсутність єдності між експертами і низьку надійність експертних оцінок. Чим ближче значення коефіцієнта до 1, тим більш узгодженими і надійними є експертні оцінки. Як правило, достатнім вважається коефіцієнт конкордації, який перевищує 0,5.

У нашому дослідженні ми отримали таке значення коефіцієнта конкордації:

$$W = \frac{12 \cdot 103626514}{5^2(418^3 - 418)} = \frac{1243518168}{25 \cdot 73034214} = \frac{1370936664}{1825855350} = 0,6811.$$

Отримане значення коефіцієнту конкордації свідчить про достатню міру узгодженості оцінок експертів і дає підстави довіряти одержаним результатам.

Результати експертного оцінювання (рис. 2.2) свідчать, що у студентів різних курсів найбільш розвинені такі якості, як комунікабельність, емпатійність, толерантність. Дещо насторожує порівняно невисока оцінка експертами сформованості у студентів таких якостей, як рефлексивність у соціальній взаємодії (3,4), відповідальність (3,7), тактовне ставлення до партнерів (3,8), адекватність самооцінки (3,9).

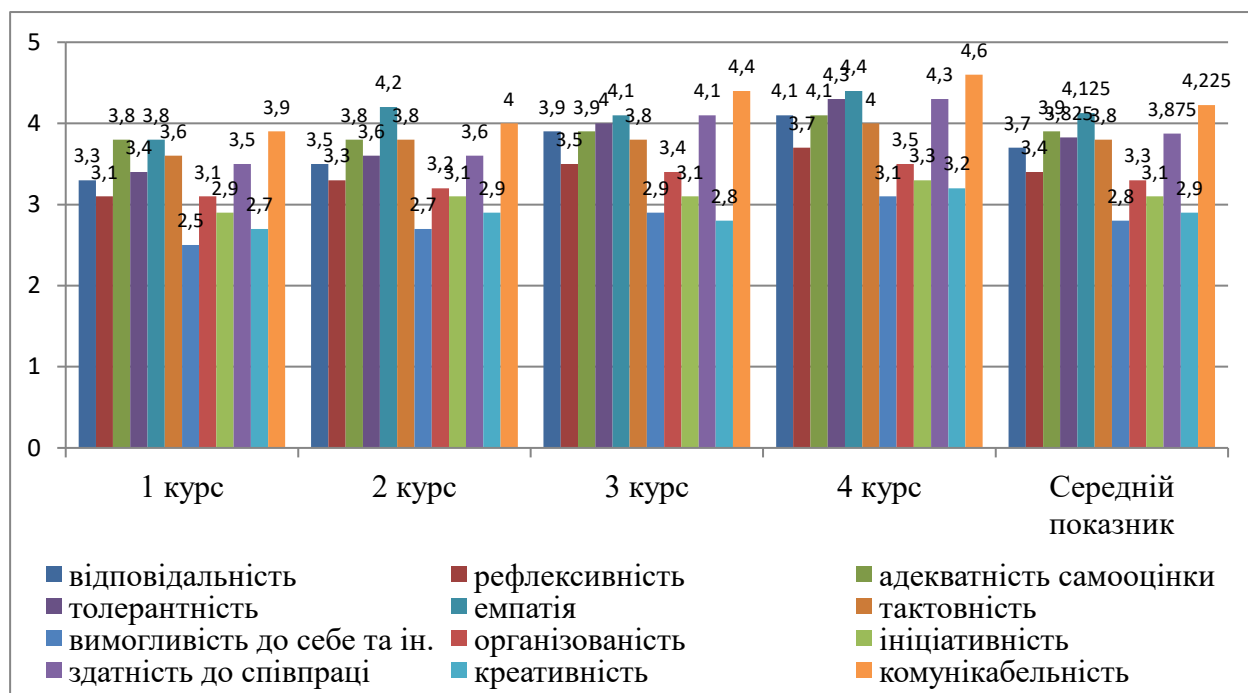


Рис. 2.2. Експертна оцінка сформованості у студентів різних курсів особистісних якостей, необхідних для успішної соціальної взаємодії.

Протягом навчання в університеті спостерігається тенденція до поступового підвищення рівня розвитку у студентів таких якостей, як емпатійність, здатність нести відповідальність за свої слова і вчинки, толерантність. Значно вище оцінюється експертами сформованість у студентів старших курсів комунікабельності, тактовності та здатності до співпраці у процесі соціальної взаємодії. Найнижче оцінюють експерти сформованість у студентів таких якостей, як організованість (3,3), ініціативність (3,1), креативність (2,9), вимогливість до себе та інших (2,8).

Для діагностики сформованості соціальної компетентності студентів за пізнавально-інформаційним критерієм ми використовували метод експертних оцінок. Експерти оцінювали сформованість соціальної компетентності

студентів за раніше визначеними показниками: 1) знання про норми і правила соціальної взаємодії в сучасному суспільстві; 2) знання рольових вимог і рольових очікувань, що пред'являються в суспільстві до сучасного вчителя; 3) соціальні знання, обумовлені характером і спрямованістю професії; 4) знання у галузі професійної етики; 5) знання про принципи побудови позитивних відносин між людьми; 6) знання про особливості налагодження професійної взаємодії в освітньому процесі.

Експерти оцінювали кожного студента за вказаними показниками за допомогою 5-бальної порядкової шкали:

5 балів – показник виражений максимальною мірою;

4 бали – показник вище середнього рівня;

3 бали – показник на середньому рівні;

2 бали – показник нижче середнього рівня;

1 бал – показник виражений мінімально.

Сформованість соціальної компетентності майбутніх учителів за пізнавально-інформаційним критерієм визначалася за формулою: $K_{ni} = \frac{n}{m}$ (2.3)

де: K_{ni} – коефіцієнт сформованості соціальної компетентності за пізнавально-інформаційним критерієм;

n – сума експертних оцінок;

m – максимальна сума балів (30).

При цьому ми отримали таке значення коефіцієнта конкордації Кендала:

$$W = \frac{12 \cdot 114244722}{5^2(418^3 - 418)} = \frac{1370936664}{25 \cdot 73034214} = \frac{1370936664}{1825855350} = 0,7508.$$

Це свідчить про високу міру узгодженості і надійності експертних оцінок, що дає підстави довіряти одержаним результатам.

Експертні оцінки сформованості соціальної компетентності студентів за пізнавально-інформаційним критерієм представлені на рисунку 2.3. Аналіз одержаних результатів дає підстави стверджувати, що більшості майбутніх учителів властивий середній рівень сформованості соціальної компетентності

за пізнавально-інформаційним критерієм (49,8%). Такі студенти характеризуються наявністю базових знань про норми і правила соціальної взаємодії в сучасному суспільстві, особливості професійної взаємодії в освітньому процесі, рольові очікування до сучасного вчителя, принципи професійно-педагогічної етики, принципи побудови позитивних міжособистісних стосунків, у тому числі в педагогічному процесі. Водночас такі студенти відчують труднощі і проблеми під час практичного застосування знань про норми і принципи конструктивної соціальної взаємодії у громадській та професійній діяльності. Для них характерна також недостатня гнучкість, оперативність і критичність мислення у різноманітних ситуаціях соціальної взаємодії, зокрема в педагогічному процесі, труднощі в передбаченні позитивних і негативних наслідків різних способів соціальної поведінки та їх рефлексивному аналізу.

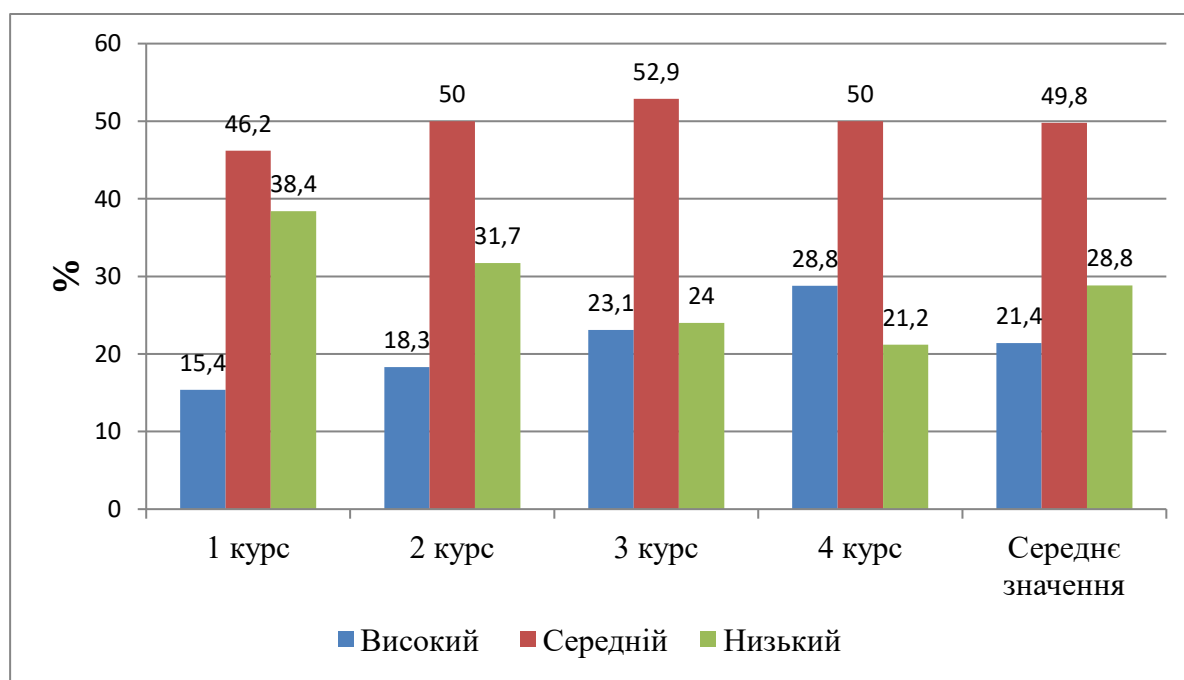


Рис. 2.3. Експертна оцінка сформованості соціальної компетентності студентів за пізнавально-інформаційним критерієм (у %).

Високий рівень сформованості соціальної компетентності за пізнавально-інформаційним критерієм виявлено загалом у 21,4% студентів. Такі студенти володіють ґрунтовними і всебічними знаннями про психологічні основи спілкування, норми і правила соціальної взаємодії в сучасному суспільстві,

особливості міжособистісних стосунків в освітньому середовищі, принципи педагогічної етики, вимоги до соціально-рольової поведінки вчителя, загальні способи побудови конструктивних відносин між людьми. Важливо, що студенти з високим рівнем сформованості когнітивного компоненту соціальної компетентності володіють не тільки декларативними, але й процедурними знаннями про способи і прийоми конструктивної соціальної взаємодії, вміють адекватно застосовувати їх на практиці.

Варто звернути увагу на відносно велику загальну кількість студентів з низьким рівнем сформованості соціальної компетентності (28,8%), які характеризуються поверховими уявленнями про психологічні основи міжособистісних стосунків у соціумі, норми і правилами конструктивної соціальної взаємодії, в тому числі у професійній сфері, недостатньо усвідомлюють сутність і важливість принципів педагогічної етики, володіють обмеженими знаннями про способи і прийоми конструктивної соціальної взаємодії.

Для діагностики сформованості соціальної компетентності студентів за комунікативно-діяльнісним критерієм використовувався комплекс взаємопов'язаних методів і методик: опитувальник здатності до управління самопрезентацією в спілкуванні (Н. Амяга) (додаток С), методика визначення стилю поведінки в конфліктних ситуаціях Томаса (додаток Р), тестові завдання для визначення сформованості інформаційно-мовленнєвих умінь.

Важливу роль у налагодженні конструктивних соціальних стосунків відіграє вміння особистості контролювати свою поведінку в спілкуванні, демонструвати творчий, нестандартний підхід до вирішення комунікативних проблем, винахідливість і гнучкість у спілкуванні. Оцінити рівень сформованості зазначених умінь у майбутніх учителів дає змогу опитувальник здатності до управління самопрезентацією в спілкуванні. З його допомогою ми визначали сформованість у студентів таких комунікативних умінь, як уміння оцінити ситуацію взаємодії, довільно (за власною ініціативою) корегувати та змінювати відповідно до ситуації й її учасників способи та прийоми

спілкування, узгоджувати свою поведінку з поведінкою партнерів, встановлювати психологічний та емоційний контакт з співрозмовниками, забезпечувати зворотний зв'язок, виявляти творчий, нестандартний підхід у вирішенні проблемних ситуацій, заохочувати партнерів до співпраці, демонструючи впевненість та ініціативність у спілкуванні, оперативно приймати рішення, впливати на співрозмовників, поєднувати вимогливість з наданням свободи для вияву ініціативи і самостійності партнерів, здійснювати позитивну самопрезентацію і справляти приємне враження на співрозмовників.

Методика виявлення здатності особистості до самопрезентації в спілкуванні містить 25 висловлювань, які пов'язані з способами реагування на різноманітні ситуації соціальної взаємодії. Вона дозволяє розрізняти людей, що вміють успішно управляти враженням, яке справляють на оточення, і тих, що не вміють управляти своїм спілкуванням, чия поведінка детермінується швидше внутрішніми установками, а не свідомою самопрезентацією. Під самопрезентацією розуміють різні стратегії і тактики, які використовує людина, щоб справити певне враження на оточення. Чим вища здатність до управління самопрезентацією у спілкуванні, тим ширший рольовий репертуар особистості, тим вища її здатність розуміти специфіку різних соціальних ситуацій і гнучко й диференційовано реагувати на них. У методиці студентам пропонувалося оцінити свою згоду чи незгоду з різними способами поведінки в ситуаціях соціальної взаємодії.

Отримані нами результати свідчать, що для 28,8% студентів властивий високий рівень комунікативного контролю (рис. 2.4).

Студенти з високим рівнем комунікативного контролю виявляють мобільність у спілкуванні, будують свою поведінку, враховуючи особливості конкретної соціальної ситуації, демонструють спрямованість на партнера, вміють підлаштовуватися до його поведінки, схильні до діалогу у спілкуванні, легко входять в будь-яку роль, гнучко реагують на зміну ситуації, здатні змінювати стиль спілкування залежно від ситуації, можуть передбачати враження, яке справляють на інших. У стосунках з іншими вони намагаються

бути ввічливими і делікатними, не виявляти зверхнього ставлення до співрозмовника, навіть якщо впевнені у своїй правоті. Як правило, такі студенти виявляють обачність у спілкуванні, намагаються зважувати свої слова і висловлюватись лише тоді, коли впевнені в собі і своїх знаннях.

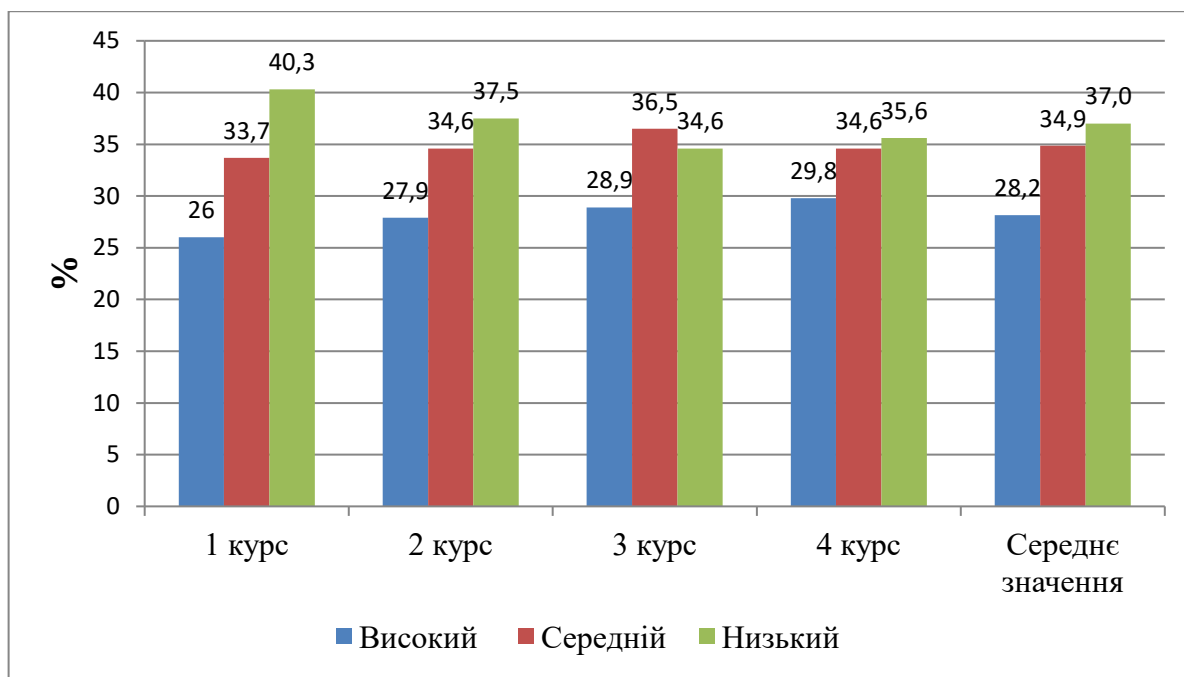


Рис. 2.4. Рівні комунікативного контролю студентів (у %).

Як бачимо, співвідношення рівнів комунікативного контролю у студентів різних курсів практично не відрізняється і залишається незмінним протягом всього періоду навчання в університеті. Порівняно багато студентів (34,9%) виявляють середній рівень комунікативного контролю. Вони прагнуть у спілкуванні бути собою і водночас усвідомлюють, що партнери по спілкуванню також мають аналогічне прагнення. Тому вони будують свою поведінку залежно від ситуації, виявляють спрямованість на партнера, виявляють схильність до взаємодії в спілкуванні. Такі студенти зазвичай добре орієнтуються у ситуаціях соціальної взаємодії, мають адекватну самооцінку, розуміють підтекст спілкування, емоційний стан співрозмовника, партнера по спільній діяльності. У спілкуванні демонструють здатність змінювати стратегію, враховуючи контекст ситуації. Часто намагаються бути в центрі уваги і виявляти комунікативну ініціативу. Гнучкість у спілкуванні виражається в умінні змінювати свій стан відповідно до особливостей ситуації,

адекватно використовувати лінгвістичні і паралінгвістичні засоби спілкування у доступній для співрозмовника формі, здійснювати вплив на співрозмовника відповідно до ситуації взаємодії, створювати сприятливий мікроклімат для ефективної взаємодії.

Для значної кількості студентів (37%) властивий низький рівень комунікативного контролю, що виявляється ригідності, негнучкості спілкування. Вони відчують себе комфортно тільки в ситуаціях, які вимагають звичного типу поведінки, коли вони впевнені в діях і вчинках партнерів по взаємодії. Зазвичай вони виявляють щирість і прямоту, через що їх часто вважають "не дуже зручними" у спілкуванні. Завжди намагаються бути такими, якими вони є насправді, не приховувати своїх справжніх емоцій і почуттів, ставлення до подій та людей. Такі студенти залишаються "самими собою", потрапляючи навіть у середовище, де їх звичний стиль спілкування є абсолютно недоречним. Якщо ж ситуація вимагає більш інтенсивного і варіативного стилю спілкування, вони починають поводитися неадекватно. Таким студентам досить важко привернути увагу інших і справити на них приємне враження, презентувати себе у спілкуванні.

На констатувальному етапі дослідження з метою визначення вихідного рівня сформованості соціальної компетентності студентів ми також спостерігали за особливостями їх професійного спілкування під час педагогічної практики. Узагальнення отриманих результатів свідчить, що багатьом студентам властиві певні недоліки у професійному спілкуванні. Зокрема, надмірне самоспостереження призводить до низької комунікабельності, невміння вирішувати організаційні питання, приймати в разі необхідності швидкі рішення. У вирішенні конфліктних ситуацій такі студенти часто виявляють нерішучість, не наважуються наполягати на своєму; обирають стратегію невтручання, уникнення, відмовляючись від досягнення як особистих цілей, так і професійних. Для студентів, які демонструють високий рівень комунікативного контролю характерна також певна розбалансованість у демонструванні позитивного і критичного ставлення до учнів і колег. Це

знаходить вияв у надмірній критичності, конфліктності, частому використанні зауважень, негативних оцінних суджень, або ж у некритичному, неадекватно добродушному, схвальному ставленні до поведінки учнів, потуранні їхнім недолікам, порушенням дисципліни.

Студенти, які виявляють середній рівень комунікативного контролю у спілкуванні, найчастіше припускаються таких помилок, як невміння дозувати інтенсивність спілкування, що виявляється в надмірній говірливості та емоційності, нездатності управляти своєю мімікою, інтонацією, голосом, жестами, або ж, навпаки, пасивності, відчуженості, уникненні міжособистісних контактів. Мовлення таких студентів характеризується хаотичністю та недбалістю: для них важливий зміст, а не форма. Легко вступаючи в контакт, вони поверхово сприймають партнера, завжди прагнуть бути в центрі уваги. Виявляючи наполегливість і жорсткість у вирішенні професійних завдань, вони нерідко нехтують пропозиціями інших, домагаючись задоволення власних потреб.

Студенти, які демонструють ригідну модель спілкування, характеризуються відсутністю рефлексивного аналізу своєї поведінки, неадекватною оцінкою інших і самооцінкою, поганим самовладанням, нерозумінням підтексту спілкування. Їм важко обрати належний тон, доцільну форму спілкування для здійснення ефективного впливу на співрозмовника. Для того, щоб включитися в бесіду, їм необхідний час, не зважаючи на те, що вони досить рішучі і впевнені в собі. Такі студенти уважно слухають, вдумливо говорять, не поспішаючи, зважуючи кожне слово; свої думки висвітлюють докладно, намагаючись, щоб кожне слово якомога точніше передавало зміст повідомлення. Водночас, вони невпевнено почувають себе в незвичних умовах, зустрічаючись з новими людьми.

У процесі діагностування сформованості соціальної компетентності студентів за комунікативно-діяльнісним критерієм ми використовували також методику визначення стилю поведінки в конфліктних ситуаціях К Томаса (додаток Р). Це дало змогу з'ясувати типові для студентів способи реагування в

конфліктних ситуаціях, домінуючі стратегії взаємодії з іншими людьми: наскільки вони схильні до суперництва або співпраці, тяжіють до компромісів, уникають конфліктів або, навпаки, намагаються загострити їх. Методика дає змогу оцінити схильність студентів до п'яти стилів поведінки в конфліктних ситуаціях: суперництва – намагання домогтися одноосібного задоволення власних інтересів без урахування інтересів партнера; співпраця – налаштованість на отримання результату, який задовольняє інтереси всіх учасників взаємодії; компроміс – відступ від інтересів справи заради збереження добрих стосунків; уникнення – самоусунення з ситуації, відмова від вирішення проблеми (тобто відсутність прагнення як до кооперації, так і до досягнення власних цілей); пристосування – протилежна суперництву стратегія жертвування власними інтересами заради інтересів партнера. Результати тестування студентів представлені на рис. 2.5.

Отримані результати свідчать, що більшість студентів у конфліктних ситуаціях дотримується стратегій співпраці (6,3) і пристосування (6,1). Менш вираженою є орієнтація на стратегію компромісу (5,7). Варто звернути увагу на порівняно високий рівень орієнтації студентів на стратегії уникання (6,0) та суперництва (5,6). Водночас спостерігаються певні відмінності між студентами різних курсів в орієнтації на ту чи іншу стратегію поведінки у вирішенні конфліктних ситуацій.

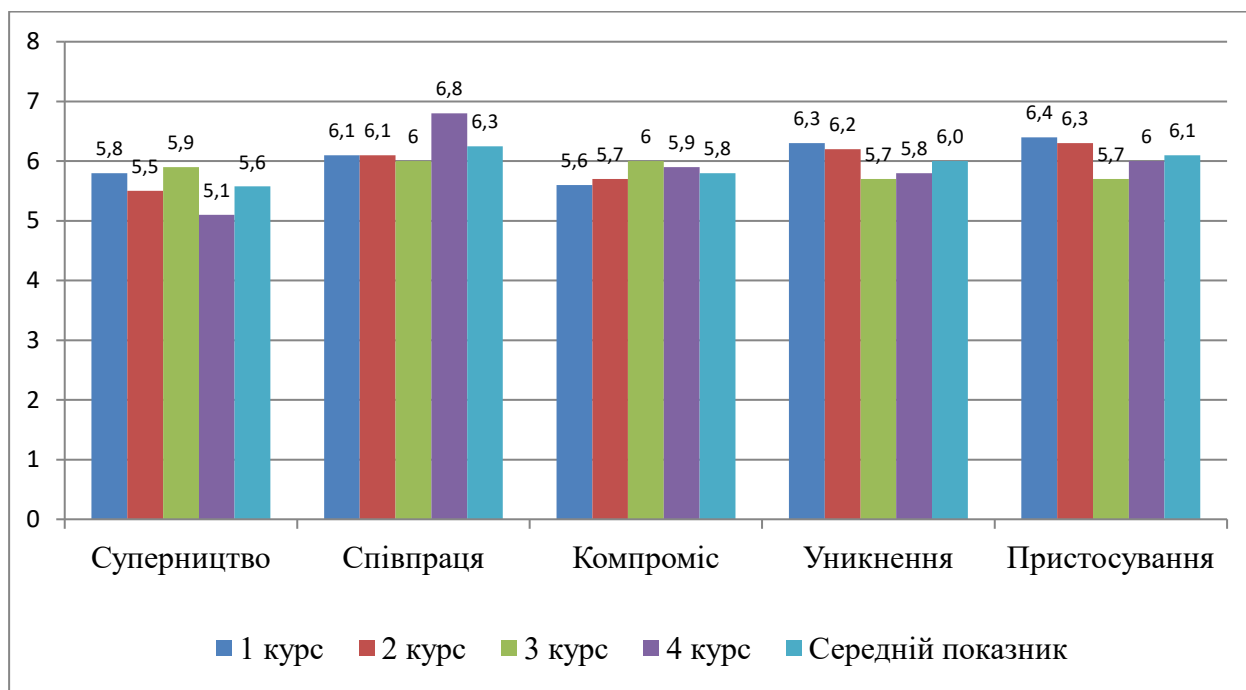


Рис. 2.5. Стили поведінки студентів різних курсів у конфліктних ситуаціях.

Студенти першого і другого курсів надають перевагу стратегіям пристосування та уникнення. Основною характеристикою стилю уникнення є відмова від негайного вирішення конфліктної ситуації. Студенти з таким стилем не лише не відстоюють свої права, але й відмовляються від взаємодії з іншими людьми заради вирішення проблеми. Вони не роблять нічого для задоволення інтересів іншої людини, просто відмовляються від вирішення проблеми. При цьому використовують такі прийоми, як переведення розмови на іншу тему, небажання продовжувати полеміку, перекладення відповідальності на інших, уникання обговорення проблем, відкладання вирішення проблеми тощо. Така поведінка призводить до самовиправдання власної бездіяльності, зниження соціальної і професійної активності, посилення психологічного захисту, пошуку партнера, на якого можна перекласти відповідальність за свої дії. Досить часто студенти вдаються до стратегії уникнення після невдалих спроб реалізувати свої інтереси в конфлікті за допомогою більш активних стратегій (суперництва або компромісу).

Результати спостережень за поведінкою студентів під час педагогічної практики свідчать, що багато із них схильні вдаватися до різних варіантів стратегії пристосування, які полягають у відмові від власних інтересів заради

інтересів інших осіб. Це відбувається у тому випадку, коли студенти свідомо, добровільно обирають таку стратегію поведінки в конфліктній ситуації. Водночас, спостерігаються випадки, коли поступаючись іншим, студенти відчують себе ображеними, невдоволеними неспроможністю відстояти власну позицію. Навіть якщо обставини вимагали того, щоб студент відступив від своєї позиції і пристосувався до ситуації або партнера, невдоволення власною поведінкою залишалося. Їм здавалося, що ними маніпулюють, нехтують їхніми інтересами.

Студенти третього курсу більш схильні до вирішення конфліктних ситуацій шляхом досягнення компромісу (6,0) – взаємних поступок. За певних обставин такий стиль дає можливість зберегти дружні взаємовідносини, уникнути додаткових витрат сил і ресурсів у вирішенні проблеми чи спірного питання, переконати протилежну сторону у добрих намірах і тим самим підштовхнути до більших поступок, спрямувати сили і ресурси на вирішення важливіших питань.

Профіль стильових орієнтацій студентів четвертого курсу відрізняється від профілю стильових орієнтацій студентів першого та другого курсів. На відміну від останніх, у студентів четвертого курсу сильніше виражена орієнтація на співпрацю (6,8) і значно менше на суперництво (5,1) і уникнення (5,8). Студенти, що орієнтуються на стиль співпраці, виявляють схильність приймати протилежну сторону конфлікту як рівноправного, зацікавленого у вирішенні проблеми партнера, надають партнерам допомогу і підтримку заради досягнення бажаного результату як для них, так і для себе. Вони спонукають партнерів по спілкуванню до відкритого обговорення їх потреб і бажань, формулювання різних варіантів вирішення проблеми, альтернативних способів дій, виявляють бажання вислухати іншого.

Студенти, які надають перевагу стилю суперництва, досить активні і намагаються вирішувати конфлікт власним шляхом. Вони здатні приймати вольові рішення і вдаватися до рішучих дій. Проте, прагнучи до реалізації власних інтересів, вони нерідко ігнорують потреби інших людей. Партнерами

вважають лише тих, хто однозначно підтримує їх, визнає їх правоту, заохочує їхні пропозиції та дії. Ті ж, хто висловлює найменшу критику, автоматично стають противниками, по відношенню до яких виникає бар'єр упередженості. Такий стиль поведінки призводить до відчуження та ізоляції, особистісних деформацій (втрати самокритичності, формування позиції моральної й інтелектуальної зверхності тощо).

Визначаючи сформованість соціальної компетентності студентів за комунікативно-діяльнісним критерієм ми звертали увагу також на розвиток їх інформаційно-мовленнєвих умінь: мовленнєвих, риторичних і полемічних. Соціальна компетентність учителя виявляється в умінні правильно, доречно, відповідно до комунікативної ситуації висловлювати свої думки, дотримуватися стилістичних норм. Ми розробили серію тестових завдань, які дали змогу оцінити сформованість у студентів інформаційно-мовленнєвих умінь.

Перше завдання мало на меті визначити сформованість у студентів мовленнєвих умінь, пов'язаних з дотриманням лексичних і стилістичних норм. Як відомо, лексичні норми регулюють вибір слова відповідно до змісту і мети висловлювання, а стилістичні – вибір слова або синтаксичної конструкції відповідно до умов спілкування та стилю мовлення (наприклад, розрізняти, а не диференціювати – в розмовному стилі; у зв'язку з тим, що ..., а не бо – в офіційно-діловому стилі).

З метою оцінювання стилістичної і лексичної коректності мовлення студентів їм пропонувалося відредагувати двадцять речень з стилістичними і лексичними помилками, наприклад: «Син вступив до педагогічного університету згідно бажанням батька»; «Ми хочемо з вами побалакати про ситуацію в школі»; «Ця книга навчила мене чесності, сміливості і поважати своїх друзів»; «Опрацювавши всі дані, з'ясувалася цілісна картина справ»; «Відповідь носить повний характер»; «Учителька прорекламувала батьківські збори»; «Вчитель зобов'язаний сприяти виправленню допущених батьками помилок»; «Учителі виходили мовчки, про щось перемовляючись між собою»; «Діти мають стисло переказувати зміст прочитаного, зв'язно викладати свої

навчальні дії».

Залежно від кількості правильно відредагованих речень ми виокремили три рівні стилістичної та лексичної правильності мовлення студентів: 1-7 – низький рівень, 8-13 – середній рівень, 14-20 високий рівень (див. рис. 2.6).

Як бачимо, високий рівень сформованості вмінь дотримуватися стилістичних і лексичних норм мовлення властивий у середньому для 18,7% студентів. Для половини студентів (51,9%) властивий середній і для 29,5% – низький рівень володіння лексичними і стилістичними нормами. Протягом навчання в університеті спостерігається тенденція до поступового збільшення кількості студентів з високим і середнім рівнями сформованості умінь дотримуватися лексичних і стилістичних норм мовлення. Однак звертає на себе увагу доволі значна кількість студентів четвертого курсу з низьким рівнем сформованості зазначених умінь (23,4%).

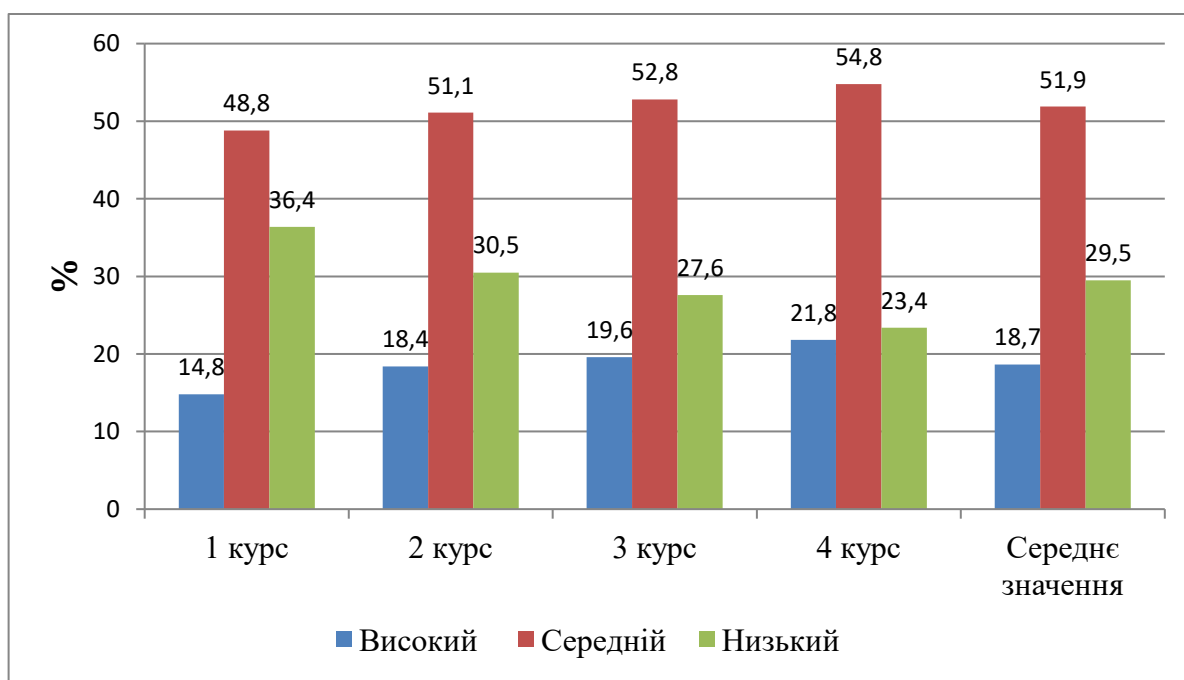


Рис. 2.6. Рівні сформованості у студентів мовленнєвих умінь, пов'язаних з дотриманням лексичних і стилістичних норм.

Соціальна компетентність передбачає вміння точно висловлювати свої думки, добираючи слова, які відповідають комунікативній ситуації й забезпечують досягнення мети. Точність як ознаку коректного мовлення пов'язують з умінням логічно мислити, знанням предмета мовлення і значення

слів. Точність мовлення значною мірою залежить від багатства словникового запасу особистості. Для того, щоб визначити, наскільки багатим словниковим запасом володіють студенти і наскільки точно вони вживають слова, ми запропонували їм сім завдань, виконання яких оцінювалося за 10-бальною шкалою:

1) підібрати до слів синонімічні форми, доречні в професійному мовленні (говорити, суттєвий, правильний, компетентність, критерій, ідентичний, конструктивний тощо.);

2) підібрати епітети до слів (педагог, учень, характер, прагнення та ін.);

3) виправити речення, замінивши неточно вжиті слова («Розпилювання уваги на другорядні справи досить недоречне»; «Він здатний до виконання будь-яких завдань»; «Мені хотілося б знати твоє відношення до мистецтва»; «Учні цілком певні в собі, в своїх силах» тощо);

4) пояснити значення фразеологізмів (крутитися, як білка в колесі; стріляний горобець; пекти раків; душі не чути; дісталось на горіхи; загрибати жар чужими руками; з легким серцем тощо);

5) прокоментувати помилки у виразах (вільна вакансія, пам'ятний сувенір, майбутні перспективи, сміливий ризик, моя автобіографія, хронометраж часу тощо);

6) знайти зайві слова у виразах (кожна хвилина часу, відступати назад, в грудні місяці, хибна помилка тощо);

7) пояснити значення слів (пріоритет, конфіденційно, пролонгація, менталітет, адекватний, дилетант, експансія, ескалація, конфіденційний, перманентний тощо).

Аналіз одержаних результатів свідчить, що студенти оперують відносно незначним обсягом мовних одиниць: кількість підібраних ними синонімічних форм і епітетів здебільшого не перевищує двох-трьох, а їх якісний склад не відзначається особливою оригінальністю та різноманітністю. Узагальнення отриманих результатів дало змогу визначити три рівні точності мовлення студентів: низький – менше 30 балів, середній – 30-50 балів, більше 50 балів.

Результати представлені на рис. 2.7.

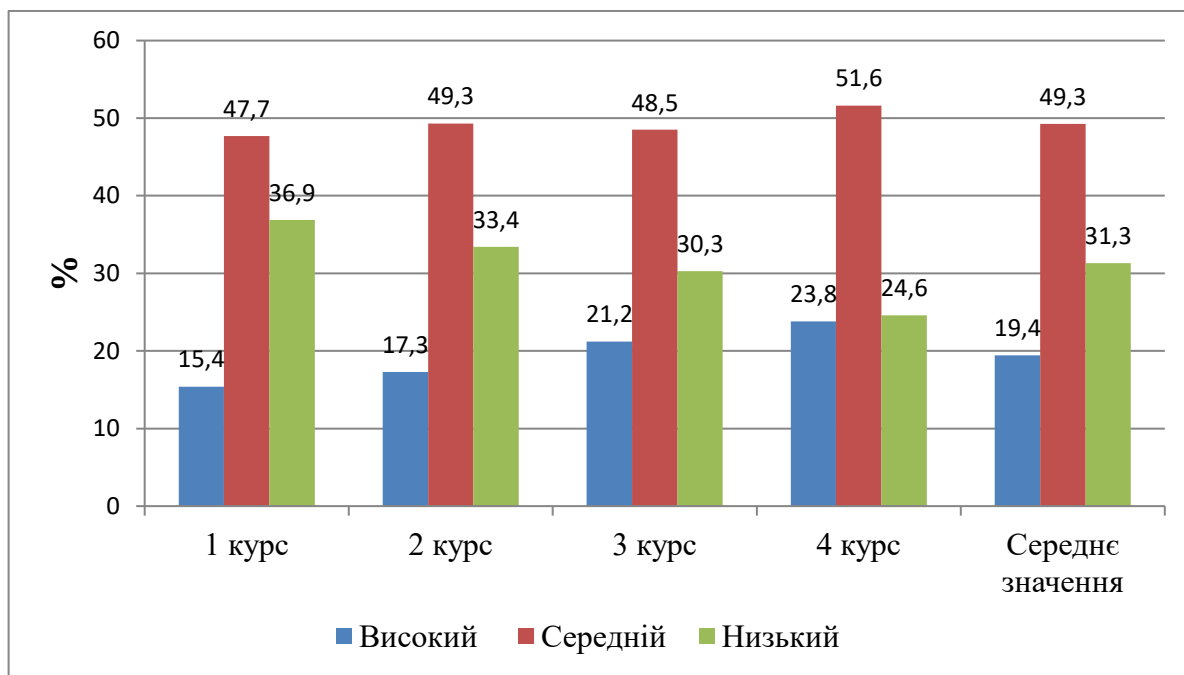


Рис. 2.7. Рівні точності мовлення студентів різних курсів.

Хоча з кожним курсом спостерігається тенденція до підвищення точності мовлення студентів, для багатьох із них (в середньому, для 31,3%) властивий низький рівень сформованості відповідних мовленнєвих умінь.

Особливе місце в структурі мовленнєвих умінь студентів педагогічного університету належить риторичній компетентності – вмінню виступати публічно. Для визначення сформованості у студентів риторичних умінь їм було запропоновано підготувати п'ятихвилинне повідомлення і виступити з ним перед аудиторією. Рівень сформованості риторичних умінь студентів визначався за розробленими критеріями. Отримані результати представлені на рис. 2.8.

Аналіз отриманих результатів свідчить, що високий рівень сформованості риторичних умінь властивий в середньому для 21,1% студентів, середній – для 50,5%, низький – для 28,4%. Водночас відсоток студентів з високим рівнем ораторського мистецтва з кожним курсом дещо зростає, а з низьким – поступово зменшується. Незважаючи на це, для відносно великої кількості студентів четвертого курсу (24%) властивий низький рівень сформованості риторичних умінь.

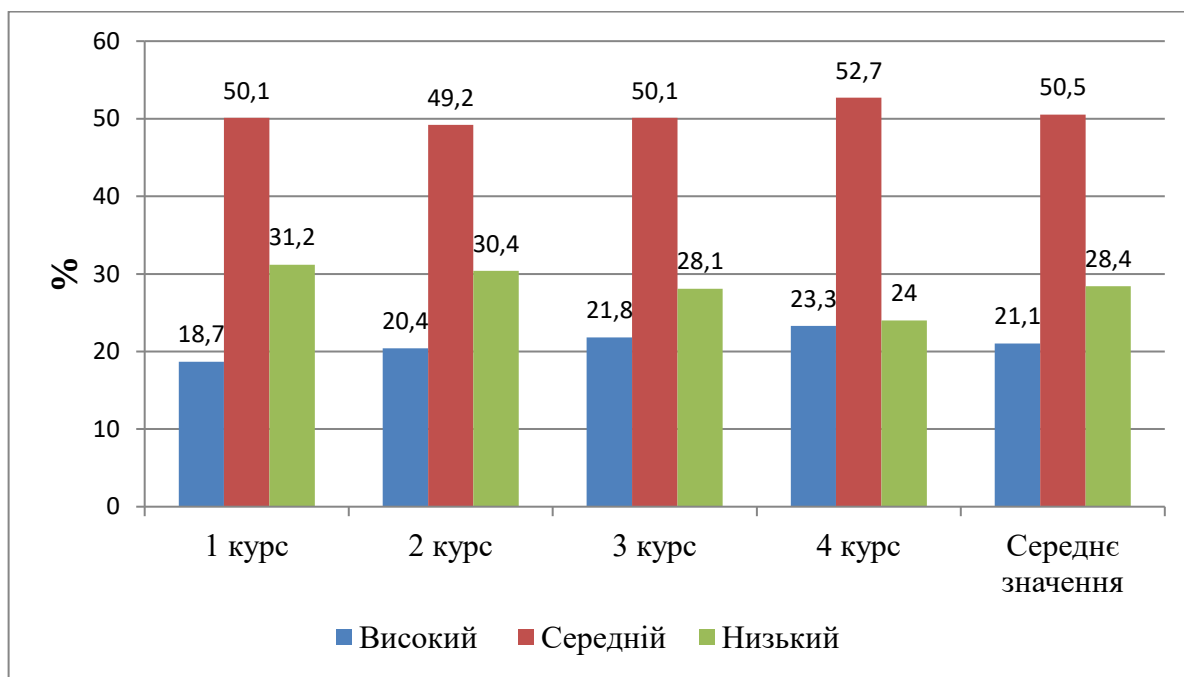


Рис. 2.8. Рівні сформованості риторичних умінь у студентів різних курсів.

На основі спостереження за виступами студентів ми визначили найбільш поширені недоліки:

- доповідачі зайняті власною доповіддю і не звертають уваги на реакцію аудиторії; відсутність контакту, спілкування зі слухачами;
- оратори не спроможні під час виступу вносити зміни у свою промову, щоб домогтися позитивної реакції слухачів;
- студенти не адаптують письмовий текст до усного виступу, вживають складні синтаксичні конструкції, довгі фрази, які ускладнюють сприйняття матеріалу на слух;
- студенти вдаються до надмірного і недоречного використання жестів, міміки, не вміють інтонувати своє мовлення;
- погане володіння фактичним матеріалом: деякі доповіді просто озвучувалися студентами, які не могли відірватися від тексту;
- студенти не до кінця продумують композицію виступу і послідовність викладу фактів для підсилення впливу та підтримання уваги слухачів.

Вивчаючи рівень соціальної компетентності майбутніх учителів за комунікативно-діяльним критерієм, ми оцінювали також сформованість у них полемічних умінь: уміння аргументовано доводити свою позицію,

демонструючи високий рівень техніки ведення дискусії; вміння спростовувати аргументи опонентів, дотримуючись правил ведення полеміки; уміння ставити запитання і відповідати.

Для діагностики сформованості у студентів полемічних умінь ми використовували метод спостереження за їх поведінкою у спеціально змодельованих умовах. Спільно з студентами обиралась тема полеміки, наприклад: «В Україні має бути безкоштовна вища освіта». Визначалась антитеза – протилежне твердження (не повинна...). Прихильники кожної позиції об'єднувались у команди, які готувалися до дискусії, опрацьовували різні джерела. Під час проведення дискусії поведінка студентів оцінювалась за такими параметрами: 1) ораторська майстерність; 2) логічність і переконливість доказів; 3) якість спростування; 4) правильність, доречність і коректність поставлених запитань; 5) точність і адекватність відповідей на поставлені запитання; 6) дотримання правил ведення полеміки; 7) володіння технікою переконування та аргументації; 8) дотримання морально-етичних принципів ведення дискусій. У спеціально підготовлених бланках за 5-бальною шкалою оцінювалась поведінка кожного члена команди за кожним із вказаних параметрів. Рівень сформованості полемічних умінь у студентів визначався за кількістю балів: низький – менше 15 балів, середній – 15-30 балів, більше 30 балів. Кількісні дані щодо рівнів сформованості полемічних умінь у студентів різних курсів представлені на діаграмі (рис. 2.9).

Аналіз отриманих результатів дав змогу з'ясувати типові помилки студентів під час дискусій, через які опоненти не могли конструктивно обговорити свої позиції, а спір з плідної дискусії переростав у полеміку, в якій кожна сторона намагалася будь-що відстояти свої погляди і спростувати твердження опонентів.

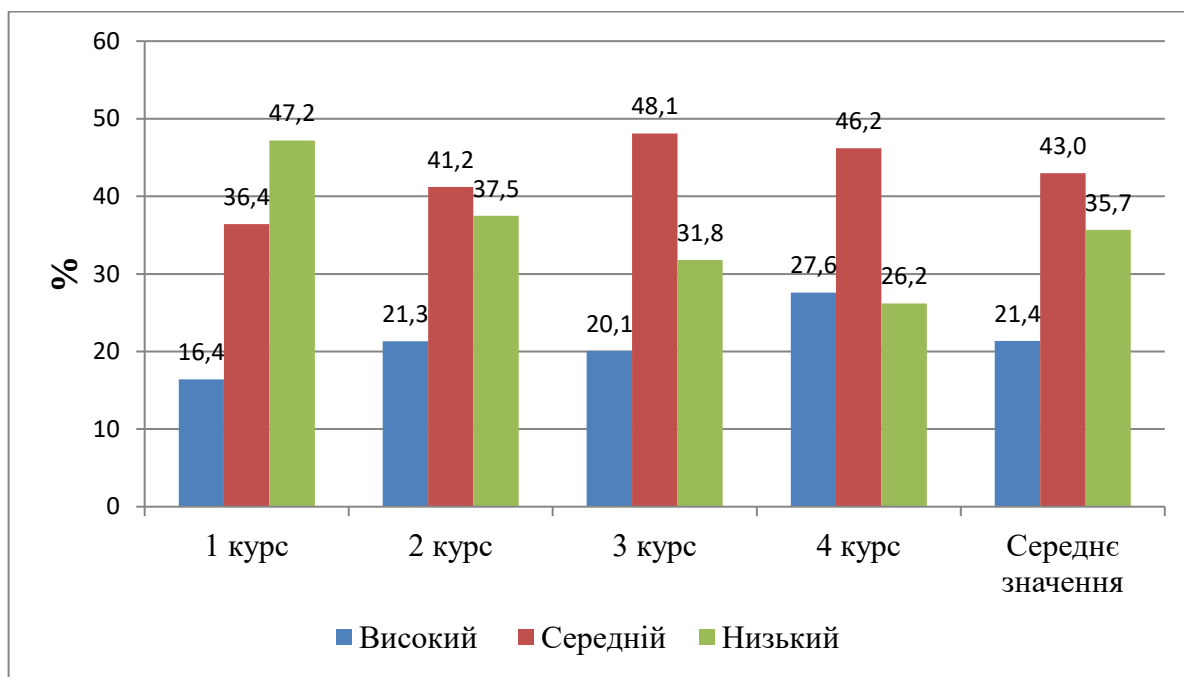


Рис. 2.9. Рівні сформованості полемічних умінь у студентів різних курсів.

Найбільш поширеними зауваженнями, які отримували студенти після закінчення дискусії, були такі:

- початок дискусії без уточнення розбіжностей у поглядах, без аналізу власної позиції та позиції опонентів;
- відсутність чіткості у викладі своїх поглядів та їх логічному обґрунтуванні;
- порушення правил ведення дискусії, використання заборонених прийомів і спекулятивних методів переконування та аргументації (ігнорування доказів опонента; свідоме перекручування позиції опонента; підміна тезисів; апеляція до авторитетів; критика особистості опонента, а не його поглядів);
- орієнтація лише на власні інтереси, нездатність поставитися з повагою до аргументів протилежної сторони.

Узагальнення отриманих результатів дає підстави стверджувати, що для близько третини студентів властивий низький рівень сформованості інформаційно-мовленнєвих умінь (мовленнєвих, риторичних і полемічних).

Важливим показником сформованості комунікативно-діяльнісного компоненту соціальної компетентності студентів є вміння об'єктивно сприймати та розуміти партнерів по соціальній взаємодії (соціально-

перцептивні уміння). Для діагностики рівня сформованості цих умінь ми використовували тест на об'єктивність сприйняття людини в спілкуванні [92] (додаток Т). Тест дозволяє оцінити спроможність студентів адекватно, неупереджено і точно сприймати особистісні властивості та поведінку партнерів по спілкуванню, розуміти їхні мотиви, емоційні стани та індивідуальні особливості. У ньому пропонуються ситуації, пов'язані з оцінкою особистості співрозмовника, і варіанти відповідей, з яких потрібно вибрати один. Наприклад: «Що ви думаєте про людину, яка під час розмови не дивиться прямо в очі: а) у неї – комплекс неповноцінності; б) вона недостатньо щира в тому, що говорить; в) вона просто занадто неуважна»; «Ви, напевно, знаєте людей, які, коли станеться щось неприємне, відразу заявляють, що все знали давно і передбачали, але нічого не робили заздалегідь, тому що не хотіли потрапити в неприємну історію. Що це за люди: а) люди з вольовим характером, витримані; б) люди, в яких просто немає нічого за душею; в) хвальки».

Тест дає змогу визначити три рівні об'єктивності сприйняття індивідом співрозмовника: низький, середній і високий. Результати тестування студентів різних курсів представлені на рис. 2.10.

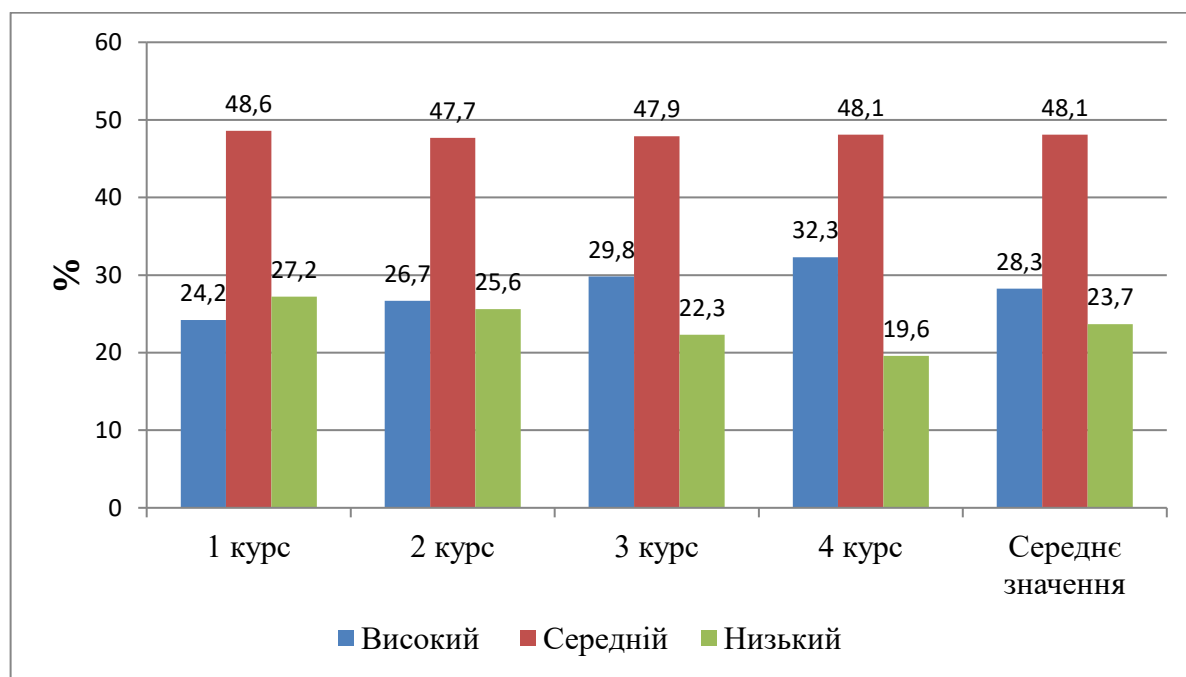


Рис. 2.10. Рівні об'єктивності сприйняття співрозмовника студентами різних курсів.

Аналіз результатів тестування свідчить, що для 48,1% студентів по всій вибірці властивий середній рівень об'єктивності сприймання співрозмовників, для 28,3% студентів – високий рівень, для 23,7% – низький рівень. Від першого до четвертого курсу спостерігається тенденція до поступового підвищення рівня об'єктивності сприйняття студентами співрозмовників.

Для більшості студентів характерний середній рівень об'єктивності соціальної перцепції. У сприйманні співрозмовників вони часто бувають упередженими, схильними робити поспішні висновки, стереотипно сприймати співрозмовників, помилятися під час оцінювання їхніх якостей, почуттів і мотивів. Недостатньо розвинута здатність до децентрації спричинює так звану помилку двійника: студенти сприймають й оцінюють інших людей, приписуючи їм власні якості і мотиви, очікують від партнера по взаємодії таких дій, до яких вдалися б самі на його місці. При цьому вони не враховують того, що позиція партнера в тій чи іншій ситуації визначається його моральними установками та індивідуальними якостями. Багатьом студентам властиве упереджене ставлення до інших людей, схильність шукати підтвердження своїм очікуванням і відкидати інформацію, яка не збігається з ними. Сформувавши уявлення про іншу людину, вони керуються ним, незважаючи на зміни в її поведінці. Це призводить до упередженого сприйняття співрозмовників і порушення взаємодії з ними.

Важливим показником сформованості комунікативно-діяльнісного компонента соціальної компетентності майбутніх учителів поряд з об'єктивністю сприйняття партнерів по спілкуванню є вміння слухати співрозмовника. Саме від цього вміння значною мірою залежить об'єктивність сприйняття та розуміння студентами партнерів по соціальній і професійній взаємодії.

Для визначення рівня сформованості у студентів уміння слухати співрозмовника ми використовували тест, у якому пропонувалось вказати на ситуації, які викликають невдоволення чи роздратування під час бесіди з будь-якою людиною: другом, колегою по роботі, представниками адміністрації, керівником чи просто випадковим співрозмовником (додаток У). Тест дає змогу

визначити три рівні сформованості у студентів уміння слухати співрозмовника: високий, середній або низький. Результати тестування студентів різних курсів представлено на рис. 2.11.

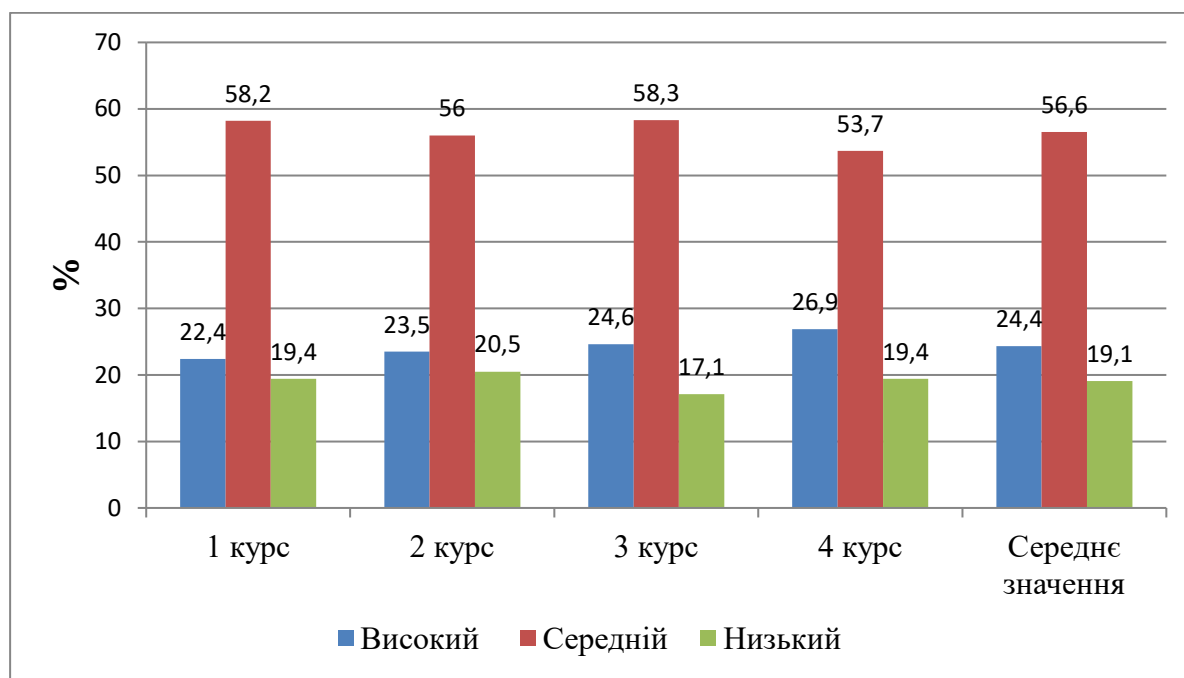


Рис. 2.11. Рівні сформованості у студентів уміння слухати співрозмовника.

Отримані результати свідчать, що між студентами різних курсів відсутні суттєві відмінності у сформованості вміння слухати співрозмовника. Високий рівень сформованості цього вміння властивий у середньому для 24,4% студентів, які характеризуються уважністю, терпимістю, толерантністю, дають змогу співрозмовникам докладно висловити свої думки. Водночас вони спроможні делікатно зупинити тих, хто говорить занадто багато і недоречно. Значному відсотку студентів (56,6%) властивий середній рівень розвитку уміння слухати співрозмовника. Вони здатні уважно слухати співрозмовника, однак час від часу можуть відволікатися від його слів, думати про своє, перебивати його власними репліками, дратуватися, коли співрозмовник дотримується протилежних поглядів або суперечить їм.

Для 19,1% студентів властивий низький рівень сформованості уміння слухати співрозмовника. У них зазвичай не вистачає терпіння вислуховувати інших, вони зосереджені на власній позиції і прагнуть нав'язати її співрозмовнику, не рахуючись з його думкою. Вони можуть перебивати

співрозмовника або ж вдавати, ніби уважно його слухають, тим часом думаючи про інші речі. Недоречно сказане співрозмовником слово може викликати в них різку реакцію. Можуть змінювати тему розмови, якщо співрозмовник торкається неприємних для них питань.

Аналіз отриманих результатів дає підстави стверджувати, що для близько третини студентів властивий низький рівень сформованості соціальної компетентності за комунікативно-діяльнісним критерієм, що виявляється у неспроможності контролювати власну комунікативну поведінку, шаблонному підході до вирішення комунікативних проблем, деструктивних стратегіях поведінки в конфліктних ситуаціях, недостатньому розвитку соціально-перцептивних і комінкативних (мовленнєвих, риторичних, полемічних) умінь.

Узагальнення результатів діагностування соціальної компетентності студентів за мотиваційно-ціннісним, пізнавально-інформаційним, особистісно-рефлексивним і комунікативно-діяльнісним критеріями дало змогу визначити загальні рівні сформованості їх соціальної компетентності: низький (емпірично-інтуїтивний), середній (нормативно-репродуктивний), високий (рефлексивно-творчий) (рис. 2.12).

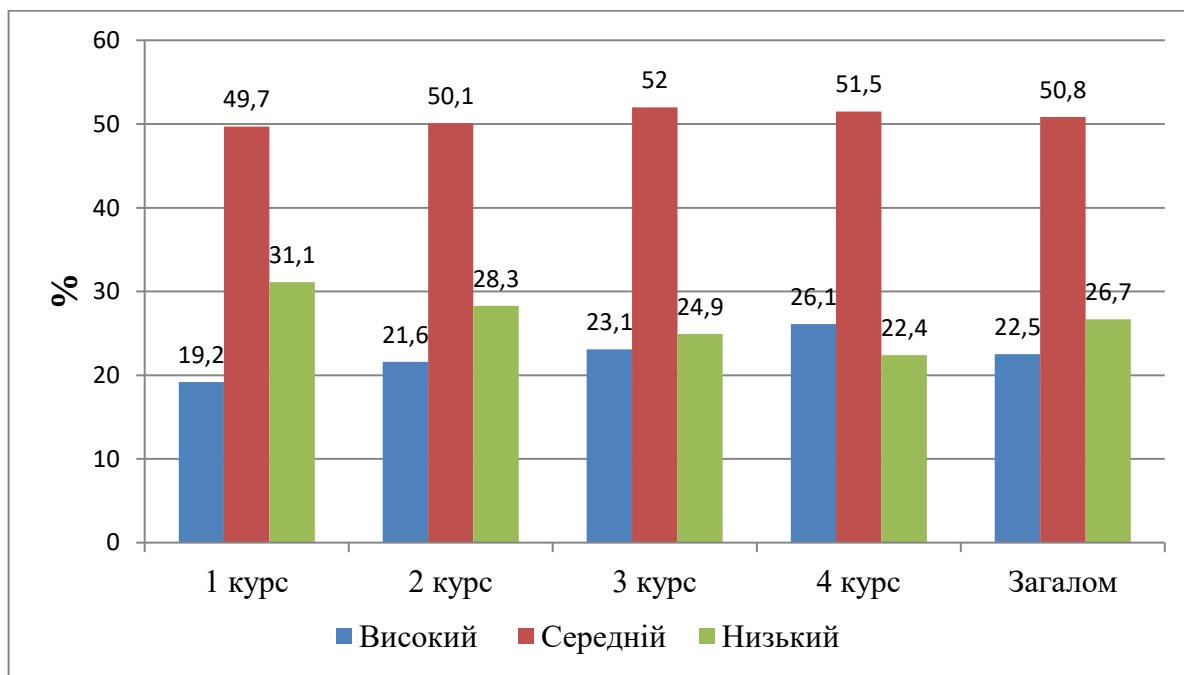


Рис. 2.12. Рівні сформованості соціальної компетентності у студентів різних курсів.

Студентам з низьким (емпірично-інтуїтивним) рівнем (26,7%) соціальної компетентності властиві поверхово-інтуїтивні уявлення про сутність і структуру цієї комплексної якості особистості, безсистемні й фрагментарні знання про норми професійної етики та принципи продуктивної соціальної взаємодії, в тому числі у сфері майбутньої професійної діяльності. У соціальній взаємодії вони спираються здебільшого на індивідуальний життєвий досвід міжособистісного спілкування, інтуїтивно сформовані, недостатньо усвідомлювані комунікативні правила й настанови. Їх відрізняє також низький рівень розвитку особистісних якостей, необхідних для успішної соціальної взаємодії (емпатії, толерантності, рефлексивності, тактовності, організованості, комунікабельності та ін.), і недостатнє усвідомлення ціннісних орієнтацій, що визначають спрямованість їх соціальної поведінки. Не володіючи в достатній мірі сформованими соціально-перцептивними, мовленнєвими, риторичними і полемічними вміннями, такі студенти неспроможні швидко орієнтуватися у мінливих ситуаціях соціальної взаємодії, приймати обґрунтовані рішення й обирати адекватні стратегії поведінки. У зв'язку з поверховими уявленнями про сутність і значення соціальної компетентності, вони зазвичай не здатні адекватно оцінити рівень її сформованості у себе.

Студенти з середнім (нормативно-репродуктивним) рівнем (50,8%) соціальної компетентності володіють особистісними якостями, а також базовими знаннями і комунікативними вміннями, необхідними для продуктивної соціальної взаємодії, проте не завжди можуть успішно застосовувати їх у різноманітних соціальних і професійних ситуаціях. Їхні знання й уміння мають переважно репродуктивний характер і характеризуються певною ригідністю (негнучкістю). Студенти спроможні застосовувати їх у стандартних соціальних ситуаціях, однак відчують проблеми, коли потрібно самостійно обирати способи й прийоми поведінки в нестандартних умовах соціальної взаємодії. Їх соціальна поведінка характеризується шаблонністю, негнучкістю, не завжди враховує особливості конкретних ситуацій і співрозмовників. Ціннісним орієнтаціям таких студентів

властива певна дисгармонійність, що виявляється в однобічній спрямованості на одні цінності та недооцінці важливості інших.

Студенти з високим (рефлексивно-творчим) рівнем (22,5%) соціальної компетентності характеризуються прагненням до розширення кола соціальних зв'язків, спрямованістю на досягнення високих результатів діяльності, формування комфортних стосунків з партнерами по спілкуванню, орієнтацією на самовдосконалення і самореалізацію у професії, впевненістю в особистісній і суспільній значущості обраної професії, усвідомленням важливості своїх соціальних і професійних функцій. Студенти обізнані з основними нормами і правилами соціальної взаємодії в сучасному суспільстві, мають адекватні уявлення про соціально-рольові очікування до сучасного вчителя, усвідомлюють норми професійної етики і принципи побудови конструктивних міжособистісних відносин, у тому числі в сфері освіти. Студенти характеризуються сформованістю необхідних для продуктивної соціальної взаємодії особистісних якостей (відповідальність, рефлексивність, адекватність самооцінки, толерантність, емпатія, тактовність, організованість та ін.) та комунікативних умінь (соціально-перцептивних, мовленнєвих, риторичних, полемічних), які гнучко й адекватно застосовуються в різноманітних ситуаціях соціальної та професійної взаємодії.

Протягом навчання в університеті рівень сформованості соціальної компетентності майбутніх учителів поступово підвищується, однак темп змін доволі низький: відсоток студентів з високим рівнем сформованості досліджуваної якості збільшується з 19,2% на першому курсі лише до 26,1% на четвертому курсі. Одночасно зменшується кількість студентів з низьким рівнем соціальної компетентності: від 31,1% на першому курсі до 22,4% на четвертому курсі. Відсоток студентів з середнім рівнем соціальної компетентності близький до 50% і залишається практично незмінним на різних курсах.

Отже, чинна методика організації педагогічного процесу в університеті, хоча й сприяє певною мірою розвитку соціальної компетентності майбутніх учителів, не забезпечує формування у багатьох студентів належного рівня

готовності до продуктивної соціальної взаємодії, в тому числі у сфері професійної діяльності. У зв'язку з цим існує потреба в пошуках нових методичних підходів і визначенні педагогічних умов цілеспрямованого формування соціальної компетентності у студентів педагогічного університету. На наш погляд, ефективним засобом формування соціальної компетентності майбутніх учителів може бути студентське самоврядування, яке забезпечує широкі можливості для вияву і, відповідно, розвитку особистісних якостей і комунікативних умінь, необхідних для продуктивної соціальної взаємодії та самореалізації студентів.

Перевірка гіпотези нашого дослідження передбачає проведення формувального експерименту, який, у свою чергу, вимагає визначення експериментальної і контрольної груп студентів, між якими відсутні статистично значущі відмінності у вихідному рівні сформованості соціальної компетентності. Експериментальну групу у нашому дослідженні склали 128 студентів, контрольну – 132 студенти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Для забезпечення методичної коректності експериментального дослідження ми прагнули, щоб обидві групи були максимально схожими за рівнем соціальної компетентності, а також віковими, статевими параметрами і академічною успішністю.

Результати діагностування вихідного рівня сформованості соціальної компетентності у студентів експериментальної та контрольної груп представлено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Рівні сформованості соціальної компетентності у студентів експериментальної і контрольної груп

Рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
	Кількість	%	Кількість	%
Високий (рефлексивно-творчий)	33	25%	29	22,7%

Середній (нормативно-репродуктивний)	66	50%	67	52,3%
Низький (емпірично-інтуїтивний)	33	25%	32	25%
Всього	132	100%	128	100%

Для з'ясування наявності чи відсутності статистично значущих відмінностей у вихідному рівні сформованості соціальної компетентності студентів обох груп ми обрали χ^2 -критерій. Критерій χ^2 застосовується для порівняння розподілів об'єктів двох сукупностей за станом деякої властивості на основі її вимірювань за шкалою найменувань у двох незалежних вибірках з даної генеральної сукупності.

Нульова гіпотеза (H_0) полягала у тому, що відмінності в рівнях сформованості соціальної компетентності студентів контрольної й експериментальної груп зумовлені випадковими причинами. Задамо рівень значущості $\alpha = 0,05$.

Відповідно до порядку застосування критерію χ^2 , ми представили результати вимірювання рівнів сформованості соціальної компетентності студентів обох груп у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Результати вимірювання рівнів сформованості соціальної компетентності студентів контрольної і експериментальної групи

	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень	Всього
Контрольна група	33	66	33	132
Експериментальна група	32	67	29	128
Всього	65	133	62	260

Відповідно до умов застосування критерію χ^2 обчислення його статистики (Т) здійснювалося за формулою:

$$T = \frac{1}{n_1 \times n_2} \left(\frac{(n_{1021} - n_{2011})^2}{O_{11} + O_{21}} + \frac{(n_{1022} - n_{2012})^2}{O_{12} + O_{22}} + \frac{(n_{1023} - n_{2013})^2}{O_{13} + O_{23}} \right) \quad (2.4)$$

де O_{ij} – кількість об'єктів в i -й вибірці, що потрапили в j -у категорію за станом досліджуваної властивості; $i=1,2$ – кількість вибірок; $j=1,2,3$ – кількість категорій; n_1 і n_2 – кількість об'єктів у першій і другій вибірках.

Підставимо наші дані у формулу 1 і визначимо емпіричну статистику критерію χ^2 .

$$T = \frac{1}{132 \times 128} \left(\frac{(132 \times 32 - 128 \times 33)^2}{33 + 32} + \frac{(132 \times 67 - 128 \times 66)^2}{66 + 67} + \frac{(132 \times 29 - 128 \times 33)^2}{29 + 33} \right) = 0,219$$

Відповідно до умов застосування двостороннього критерію χ^2 за таблицею [52, с. 130] для ступеня свободи 2 ($\nu = 3 - 1 = 2$) і рівня значущості $\alpha=0,05$ знаходимо $T_{\text{крит.}} (5,99)$. Оскільки $T_{\text{емпір.}} < T_{\text{крит.}}$, то згідно з правилом прийняття рішень для критерію χ^2 , отриманий результат не дає підстав для відхилення нульової гіпотези. Тобто, відмінності між рівнями сформованості соціальної компетентності студентів контрольної й експериментальної груп є випадковими, статистично незначущими. Це дає підстави використовувати обрані нами групи як контрольну й експериментальну для подальшого проведення формувального етапу дослідження.

Висновки до другого розділу

На основі аналізу психолого-педагогічних джерел визначені критерії і показники сформованості соціальної компетентності студентів педагогічного університету, що відображають зміст структурних компонентів цієї комплексної особистісної якості:

мотиваційно-ціннісний критерій характеризується сформованістю потреб, прагнень і ціннісних орієнтації, що визначають спрямованість соціальної поведінки особистості: прагнення до розширення кола соціальних зв'язків; спрямованість на самопізнання та самовдосконалення професійно важливих якостей; потреба у повазі і визнанні оточуючими; потреба у створенні та підтримці своєї репутації; впевненість в особистісній та суспільній значущості

обраної професії; інтерес до професії, прагнення до професійного зростання; усвідомлення своїх соціальних і професійних функцій;

пізнавально-інформаційний критерій характеризується сформованістю знань, що виступають орієнтаційною основою соціальної поведінки особистості: знання про норми і правила соціальної взаємодії в сучасному суспільстві; знання рольових вимог і рольових очікувань, що пред'являються в суспільстві до сучасного вчителя; соціальні знання, обумовлені характером і спрямованістю професії; знання у галузі професійної етики; знання про принципи побудови позитивних відносин між людьми; знання про особливості налагодження професійної взаємодії в освітньому процесі;

особистісно-рефлексивний критерій характеризується сформованістю особистісних якостей, необхідних для продуктивної соціальної взаємодії: відповідальність; тактовність; рефлексивність; здатність виявляти толерантність і повагу до інших людей; емпатійність, здатність співчувати людям, що відчувають певні труднощі чи потрапили в скрутну ситуацію; доброзичливе ставлення до партнера по взаємодії; вимогливість до себе та до інших; здатність до співпраці; організованість; ініціативність; креативність, комунікабельність.

комунікативно-діяльнісний критерій характеризується сформованістю умінь, необхідних для продуктивної соціальної взаємодії особистості: вміння організовувати та здійснювати продуктивну комунікацію як з окремими особами, так і з групами людей; вміння знаходити нестандартні способи вирішення завдань; вміння раціонально планувати та корегувати власні дії відповідно до обставин спілкування; здатність до самоконтролю поведінки; вміння попереджати і розв'язувати міжособистісні конфлікти; вміння вибудовувати конструктивні відносини, що реалізують баланс між кооперацією та конкуренцією; соціально-перцептивні вміння; вміння вербальної і невербальної комунікації; поведінкова мобільність.

Врахування виокремлених критеріїв і показників дало змогу визначити й описати три рівні сформованості соціальної компетентності студентів: низький (емпірично-інтуїтивний), середній (нормативно-репродуктивний), високий

(рефлексивно-творчий).

На основі узагальнення результатів констатувального етапу дослідження з'ясовано, що високий (рефлексивно-творчий) рівень соціальної компетентності властивий для 22,5% студентів, середній (нормативно-репродуктивний) – для 50,8% студентів, низький (емпірично-інтуїтивний) – для 26,7% студентів. Спостерігається тенденція до поступового підвищення рівня сформованості соціальної компетентності майбутніх учителів протягом навчання в університеті, однак темп змін доволі низький: відсоток студентів з високим рівнем збільшується з 19,2% до 26,1%; відсоток студентів з низьким рівнем зменшується з 31,1% до 22,4%; відсоток студентів з середнім рівнем соціальної компетентності близький до 50% і залишається практично незмінним на різних курсах.

Загалом, результати констатувального етапу дослідження свідчать про необхідність пошуку нових методичних підходів і визначення педагогічних умов цілеспрямованого формування соціальної компетентності майбутніх учителів у процесі їх підготовки в педагогічному університеті.

Зміст другого розділу висвітлений у таких публікаціях автора дисертаційного дослідження: [116; 125; 126].

РОЗДІЛ 3.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ В УМОВАХ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ

3.1 Педагогічні умови формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки особливого значення набуває проблема педагогічного забезпечення формування соціальної компетентності студентів закладу вищої освіти в умовах студентського самоврядування, що зумовлено тими докорінними змінами, які дозволяють якісно змінити освітній процес, реалізувати розвивальний потенціал середовища університету в повній мірі.

Розуміння педагогічного забезпечення, представлене в наукових працях Л. Вольнової, І. Драча, В. Ігнатової, Л. Степанової, С. Харченко та ін., пов'язується зі спеціально створеними педагогічними умовами. Так, В. Ігнатова визначає педагогічне забезпечення як «... сукупність факторів і умов їх розгортання за допомогою спеціальних педагогічних форм, методів, процедур і прийомів з урахуванням критеріїв ефективності їх реалізації» [74, с. 104]. К. Дубич трактує педагогічне забезпечення як систему педагогічних заходів або аспектів діяльності, спрямованих на створення оптимальних умов для ефективного досягнення педагогічних цілей і завдань [61, с. 98]. Ідеї реалізації педагогічного забезпечення через сукупність певних умов мають місце в роботі Г. Шабанової [201, с. 23]. Визначення поняття «педагогічне забезпечення», таким чином, завжди має на увазі створення сприятливих умов, реалізація яких уможливорює досягнення поставленої мети. Н. Філіпова підкреслює, що педагогічне забезпечення характеризується не тільки наявністю мети, завдань, педагогічних умов, а й методів, прийомів, засобів і етапів його реалізації [191, с. 13].

Представлені вище визначення роблять правомірним розгляд педагогічного забезпечення формування соціальної компетентності студентів закладу вищої освіти як сукупності педагогічних умов, реалізація яких вимагає виявлення етапів їх здійснення, формулювання цілей, завдань, а також пошуку форм, методів і засобів досягнення мети кожного етапу. Таким чином, під педагогічним забезпеченням розуміється сукупність педагогічних умов, що реалізуються завдяки впровадженню форм, методів і засобів, які відповідають меті діяльності.

Формування професійно важливих якостей відображає зміни, пов'язані з самовдосконаленням, і здійснюється не в умовах пристосування суб'єкта до вимог середовища, а в умовах його постійної творчої активності, спрямованої на перебудову і навколишнього середовища, і самого себе. Варто зауважити, що формування як педагогічне поняття є досить умовним. Завдання педагогічного впливу полягає не в прямому впливі на особистість студента з метою домогтися бажаних результатів, а в створенні необхідних умов для самоінформування і самовиховання, в актуалізації механізмів самопізнання і саморозвитку в процесі діяльності студентського самоврядування [142, с. 145].

Дана логіка обумовила необхідність обґрунтування *першої педагогічної умови – забезпечення суб'єктної позиції студентів в освітньому процесі*, - вихідним поняттям для якої слугує соціальна суб'єктність. Під соціальною суб'єктністю розуміється здатність суспільства, соціальних груп, людини виступати активним початком, творцем соціальної реальності. Ця активність проявляється у відтворенні та оновленні суспільних відносин, у соціальному конструюванні і проектуванні реальності, включаючи її ціннісно-нормативну сферу, в різних формах соціальної діяльності. Вона знаходить відображення і закріплюється різними формами соціальної ідентифікації [44, 24].

Суб'єктність виступає системною якістю студента, що опановує різноманітні нові види і форми діяльності і соціальних відносин, що оволодіває комплексом індивідуально-психологічних функцій, що визначають і відображають результативність здійснюваної ним діяльності та детермінують

його сутнісну, інтегральну характеристику – загальну здатність до усвідомленого, самостійного, цілеспрямованого, саморегульованого перетворення вихідних здібностей і властивостей у соціально значущі і професійно важливі якості [36, с. 21]. Суб'єктність студента проявляється в його навчально-пізнавальній діяльності, спілкуванні, самопізнанні. У внутрішньо-особистому плані для студента відчуття суб'єктності полягає в усвідомленні значущості власної ролі в досягненні особистісного і професійного успіху.

Структура суб'єктності студентів в умовах студентського самоврядування як системоутворюючого фактора соціальної компетентності складається з п'яти компонентів як професійно значущих якостей майбутніх фахівців: професійної свободи, професійної відповідальності, усвідомленого професійного вибору, рефлексії професійного вибору, професійного самоконтролю.

Ступінь професійної свободи студента-майбутнього фахівця в умовах студентського самоврядування пов'язана з проектуванням майбутньої професійної діяльності в освітньому середовищі закладу вищої освіти, здатністю осмислено здійснювати підготовку до неї і застосовувати на практиці отримані в педагогічному університеті професійні знання, уміння, навички.

Специфіка професійної відповідальності студентів-майбутніх фахівців в умовах студентського самоврядування пов'язана з соціокультурним простором педагогічного університету, межі якого визначають суб'єктивну зону їх особистої професійної відповідальності.

Процес усвідомленого професійного вибору стимулює самопізнання, відповідальність за досягнуті результати, особисту причетність до соціально корисної діяльності через визначення як своїх професійних цілей, так і способів їх досягнення.

Здатність до рефлексії професійного вибору як факту усвідомлення напрямів діяльності входить у структуру суб'єктності студентів і проявляється в самовладанні і самоконтролі.

Суб'єктність характеризується інтенсивною включеністю в діяльність,

прагненням до самоефективності, наявністю самоконтролю, самокорекції, володінням прийомами довільної саморегуляції. Таким чином, суб'єктна включеність студента в процес особистісно-професійного розвитку впливає на професійне самовизначення, самоорганізацію, спрямованість на самовдосконалення і саморозвиток, що, в свою чергу, є ресурсом для формування соціальної компетентності майбутніх учителів.

Важливим для розуміння сутності суб'єктної включеності є положення про те, що суб'єктність і генетично, і системно не може бути виявлена і інтерпретована поза об'єктивними обставинами. Але для студентів специфічним є саме те, що інтеріоризація ними об'єктивних умов життєдіяльності стає способом набуття соціальної суб'єктності. Таким чином, весь процес соціалізації може бути успішно представлений через ставлення студентів до засвоюваної ними соціальної суб'єктності, в якій знайдуть відображення і її інституційна характеристика, і межі легітимності дій. У той же час не буде втрачений найважливіший суб'єктний інструмент всього процесу соціалізації – ідентифікація. В такому випадку перехідний характер діяльності студентів, на який звертають увагу всі дослідники, може бути, по-перше, пов'язаний з соціальними обставинами (оволодіння все більшою мірою соціальної суб'єктності, рух від переважно об'єктних до переважно суб'єктних стратегій життєздійснення), а, по-друге, самореалізація відбувається не тільки на рівні принципів, а й на рівні стратегій життя. Логічно визнати, що оскільки об'єктом набуття якості є соціальна суб'єктність, то її міра і виступить сутнісним показником формування позиції студентів [24, с. 59].

Як показує аналіз наукової літератури і практики, питання забезпечення суб'єктної включеності студентів вивчалися дослідниками в контексті вирішення інших проблем, пов'язаних з розумінням розвитку особистості як суб'єкта діяльності (С. Рубінштейн); з суб'єктністю у контексті особистісної свободи (Г. Балл), з диференціацією суб'єктів діяльності (О. Осніцький), з питаннями мотиваційної включеності студентів у навчальну діяльність (Є. Ільїн, Л. Стародубцева).

Однак, поняття «суб'єктна включеність» ще не знайшло належного висвітлення в педагогічних дослідженнях, присвячених становленню професійно значущих особистісних якостей студентів.

Аналіз спеціальної літератури дозволяє стверджувати, що суб'єктна включеність розглядається як складне педагогічне явище динамічного характеру, сутність якого полягає в позитивному зосередженні свідомості студентів як суб'єктів виховної діяльності на саморозвитку професійно значущих особистісних якостей [24; 44; 82; 180].

Науковець В. Галузьяк, аналізуючи різні підходи до розуміння психологічного змісту суб'єктності, визначає її як інтегральну якість особистості, що проявляється у прагненні та здатності до самовизначення, самодетермінації та саморегуляції поведінки. Гіпотетично у структурі такої складної особистісної якості можна визначити такі складові: активність, рефлексивність, автентичність, психологічну свободу, унікальність, асимілятивність, здатність до саморегуляції, інтернальність [44, с. 214].

Вивчення особливостей формування та розвитку професійно значущих особистісних якостей майбутніх фахівців свідчить про існування низки протиріч: між наявністю в сучасній педагогічній науці теоретичних положень, які обґрунтовують продуктивні підходи до забезпечення формування суб'єктної включеності в процес становлення значущих якостей і нерозробленістю технологій їх прикладного застосування; між існуючою практикою організації процесу формування професійно значущих особистісних якостей та недостатнім використанням потенціалу суб'єктної включеності студентів у цей процес як педагогічної умови ефективного формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів. Ці положення актуалізують необхідність розробки технології суб'єктної включеності майбутніх учителів у процес формування професійно значущих якостей, що забезпечують соціальну компетентність.

Розвиток суб'єктної включеності студента в процес становлення соціальної компетентності в умовах соціально-культурного середовища

сучасного закладу вищої освіти покликані забезпечити особистісно-діяльнісна та інтерактивна технології, що створюють необхідні умови для вдосконалення соціальної компетентності через включення студентів-майбутніх учителів в осмислене проживання та переживання індивідуальної та колективної діяльності, а також усвідомлення і прийняття ними професійних цінностей.

Ці технології сприяють формуванню навичок і умінь, необхідних у реальному житті, виробленню системи особистісних цінностей, створюють атмосферу співробітництва, взаємодії, будучи однією з умов формування соціальної компетентності майбутнього фахівця.

Критеріями і показниками становлення суб'єктної включеності студентів-майбутніх учителів у процес становлення соціальної компетентності виступають:

- гносеологічний (знання про себе, перспективи особистісного зростання);
- праксеологічний (сукупність умінь цілепокладання, планування, коригування своїх дій, розробки і реалізації проектів, аналізування ситуацій, прогнозування, приймання рішень, які розкриваються на основі соціальної компетентності);
- аксіологічний (ціннісні орієнтації, самоорганізація, саморозвиток, ціннісні пріоритети педагогічної діяльності).

Зміни, що відбуваються сьогодні в нашому суспільстві, особливо актуалізують завдання спонукання кожного фахівця до самовиховання і підвищення індивідуальної відповідальності за його результати [53; 60; 61; 194]. Студент стає активним суб'єктом особистісного зростання, виробляючи в собі потребу в самовдосконаленні, самоосвіті, самовихованні, спрямованих на формування готовності до побудови конструктивних стратегій взаємодії, співпраці, роботи в команді.

Факторами становлення суб'єктності у процесі формування соціальної компетентності студентів є:

- усвідомлення себе суб'єктом, який самостійно вирішує завдання з використанням методів і засобів, що пропонуються освітнім середовищем;

- усвідомлення значущості своєї інтелектуальної праці для інших людей; здатність знаходити, перетворювати і використовувати інформацію для досягнення власних цілей;

- потреба в рефлексії як умові усвідомленого регулювання своєї поведінки [3, с. 140].

Для того щоб ці фактори набули позитивної спрямованості, студент повинен глибоко осмислювати і усвідомлено приймати зовнішні вимоги і завдання, виступати «не як діяч-виконавець ... а як сценарист своїх дій» [74, с. 125], якому властива цілеспрямованість, заснована на суб'єктній активності, яку розвиває, організує і контролює сам студент. Вона актуалізує його особистісні потенціали і слугує джерелом виникнення соціально значущих новоутворень.

Аналіз сутнісних характеристик суб'єкта і суб'єктності дозволяє основними *функціями* студента як суб'єкта становлення соціальної компетентності вважати:

- самоорганізацію, саморозвиток і самореалізацію як здатність до незалежних дій, рішень, прояву власної ініціативи у виборі цілей і способів їх досягнення; готовність і здатність здійснювати будь-які дії власними силами;

- самоактуалізацію як прагнення людини вийти за власні межі, розширити сферу своєї діяльності і спілкування, діяти за межами вимог і ситуації, рольових приписів, переваг;

- готовність до усвідомленого вибору напрямів діяльності в умовах студентського самоврядування;

- здатність до усвідомлення відповідальності за результати своєї діяльності;

- потребу в особистій причетності до соціально значущої діяльності [25; 86; 134].

Отже, становлення суб'єктності студента є процесом і результатом зростання його самоорганізації, самоствердження та самореалізації в соціокультурному, професійному та виховному середовищі закладу вищої

освіти.

Становлення суб'єктності студента-майбутнього фахівця в умовах студентського самоврядування пов'язане з безперервним породженням і вирішенням протиріч. Їх сутнісний аспект полягає в невідповідності актуальних можливостей особистості студента (маються на увазі всі потенціали особистості, а не тільки когнітивний) зовнішнім по відношенню до неї умовам і вимогам на певному часовому етапі. Ця суперечність виступає внутрішнім детермінантом активності студента.

Досліджуючи процес становлення суб'єктної включеності студентів у процес особистісно-професійного розвитку, необхідно звернути увагу на те, що розкриття і реалізація студентом своїх потенційних можливостей є фактором становлення їх соціальної компетентності. Цей процес може бути представлений послідовністю стадій:

- адаптація до умов закладу вищої освіти, прийняття нового соціального статусу;
- самореалізація в освітньому процесі закладу вищої освіти;
- самопроекування становлення соціальної компетентності.

Становлення суб'єктної включеності студентів в умовах студентського самоврядування може розглядатися одночасно як керований і самокерований процес. При цьому він може бути більш і менш керованим залежно від вирішуваних завдань, змісту, методів і засобів, а також від потреб і можливостей суб'єктів цього процесу.

Таким чином, суб'єктність є фактором і водночас особистісним ресурсом, що опосередковує формування соціальної компетентності студента-майбутнього вчителя в умовах студентського самоврядування, інтегрує професійно ціннісні якості студентів, забезпечуючи можливість виконання ними соціально корисної діяльності на високому рівні якості.

Сучасна дійсність обумовлює необхідність розвитку в студентів ініціативності, самостійності, здатності творчо і активно будувати відносини в різних сферах особистого і професійного життя на основі самоосвіти і

самовиховання. Досить ефективно ці якості особистості формуються в умовах студентського самоврядування як основної форми участі студентів в управлінні студентським життям закладу вищої освіти.

Дана логіка обумовила необхідність обґрунтування *другої педагогічної умови – моделювання ситуацій соціальної взаємодії засобами тренінгової роботи.*

Особливості соціальної взаємодії, що характеризують умови діяльності студентського самоврядування, відіграють важливу роль у формуванні соціальної компетентності студентів: «Соціальна взаємодія обумовлена безпосередніми контактами між людьми, в процесі яких індивіди впливають на вчинки і образ думок один одного» [188, с. 232].

Існують різні підходи до визначення сутності соціальної взаємодії як вітчизняних, так і зарубіжних авторів. Так, вивченню специфіки спільної діяльності присвячені праці В. Васютинського, Л. Карамушки, В. Москаленко, В. Татенко, В. Торохтій. Вивченням проблем спілкування у контексті організації соціальної взаємодії займалися О. Безпалько, Л. Бєдна, А. Капська, Л. Кизименко та інші. Діяльнісний підхід, з позиції якого характеризують соціальну взаємодію А. Кареткевич, Л. Орбан-Лембрик, орієнтує на врахування взаємної обумовленості та взаємозалежності впливу суб'єктів один на одного. Окремі характеристики соціальної взаємодії представлені в працях К. Вазіна, Л. Ковальчук. У закордонних теоріях, що висвітлюють особливості соціальної взаємодії, використовується інтеракційний підхід (П. Блау, Г. Блумберг, Е. Гоффман, Дж. Мід, Т. Парсонс та інші).

Аналіз наукових джерел [64; 66; 108; 192] дозволяє вважати соціальну взаємодію формою соціальних зв'язків, що реалізуються через обмін інформацією, досвідом, вміннями та у взаємному впливі людей, за умов якого дії одного суб'єкта є одночасно причиною і наслідком дій у відповідь інших суб'єктів. Набуття вмінь взаєморозуміння і співробітництва, вирішення конфліктів, прояви толерантності та емпатії, що обумовлюють ефективність розв'язання соціальних завдань в умовах діяльності студентського

самоврядування, свідчать про формування досвіду соціально компетентної поведінки студентів.

Варто зазначити, що підґрунтям соціальної взаємодії виступають мотиви та цілі, що визначають потребу майбутніх фахівців у співпраці з іншими людьми. Таким чином, соціальна компетентність формується за умови включеності студентів-майбутніх учителів у спільну діяльність, пов'язану з вирішенням завдань студентського самоврядування.

Особливостями соціальної взаємодії студентів-майбутніх учителів в умовах студентського самоврядування є:

- цілеспрямованість, яка передбачає здатність майбутніх фахівців формулювати мету спільної діяльності, співвідносити її з ключовими цілями закладу вищої освіти; чітке усвідомлення бажаних результатів, вміння бачити оптимальні шляхи досягнення цілей;

- системність, що передбачає ефективну взаємодію всіх елементів виховної системи закладу вищої освіти, що знаходяться в певних взаєминах і зв'язках між собою і утворюють єдність;

- автономність як відносна незалежність студентів у постановці цілей і завдань діяльності колективу, розробці її перспективних напрямів; можливість формувати позицію, що характеризується самостійністю вибору цілей, їх засобів досягнення;

- контактність, за умов якої взаємодія студентів сприяє виникненню, розвитку та підтримці інтерперсональних відносин як на діловому, так і емоційному рівні;

- ієрархічність, що відображається в упорядкованості діяльності студентів в умовах студентського самоврядування, встановленні між ними взаємин відповідальної залежності, розподілі повноважень, ступені відповідальності;

- самодіяльність, що передбачає творчу активність у здійсненні управлінських функцій (планування діяльності, її організація, мотивування учасників, контроль і керівництво), доведення до виконання прийнятих рішень;

- зв'язок з зовнішнім середовищем, що відображається у взаємному

врахуванні ініціатив органів студентського самоврядування і керівництва ЗВО, викладачів, громадських організацій, з якими співпрацює освітній заклад.

Володіння студентами моделюванням як методом пізнання ситуацій соціальної взаємодії дозволяє попередити проблеми спілкування, що можуть виникати в професійній діяльності, сприяти формуванню та розвитку таких елементів соціальної компетентності, як здатність до постановки мети і вибору шляхів її досягнення, здатність керуватися у своїй діяльності сучасними принципами толерантності, діалогу і співпраці, вміння використовувати можливості освітнього середовища.

Моделювання ситуацій соціальної взаємодії створює умови не тільки для набуття вмінь міжособистісного спілкування в штучно створеній обстановці на занятті, але й для виконання студентами в умовах діяльності студентського самоврядування різних ролей, що передбачає формування вмінь прогнозувати етапи суспільно корисної роботи, їх результативність та можливі наслідки, розраховувати способи використання внутрішніх і зовнішніх ресурсів [162, с. 41].

В умовах студентського самоврядування ефективним фактором формування соціальної компетентності виступають спілкування і взаємодія, що обумовлюють активні процеси групової динаміки, які є сприятливим соціально-психологічним підґрунтям для розвитку вмінь реалізації соціальних технологій. Високий педагогічний потенціал взаємодії в умовах діяльності студентського самоврядування з цікавими людьми, погляди і дії яких розширюють інтелектуальний, соціальний, комунікативний, емоційний горизонти студентів, сприяє формуванню вмінь вибудовувати позитивні відносини у процесі професійного і неформального спілкування, працювати в команді, вирішувати соціальні проблеми в ситуаціях невизначеності, самостійного пошуку і використання інформації.

Педагогічний супровід студентського самоврядування виключає прямий тиск і дисциплінарний вплив на студентів і їхніх представників в органах управління закладу вищої освіти. Продуктивність педагогічного супроводу

зумовлюється творчим підходом до побудови взаємодії викладачів і студентів, що передбачає активну позицію і збереження індивідуального стилю творчості кожної людини.

Важливими вміннями, які відображають сформованість соціальної компетентності, є вміння аналізу ситуацій взаємодії і прийняття самостійних рішень, орієнтування в мінливому середовищі, вибору оптимальних способів вирішення проблем, що забезпечують вибудовування адекватної стратегії поведінки в умовах невизначеності і ризиків. Основою формування вмінь аналізу ситуацій і прийняття рішень, а отже, соціальної компетентності студентів є рефлексивність – особистісна властивість, що дозволяє адекватно сприймати себе і свої дії, вчинки інших людей, бачити перспективу розвитку ситуацій соціальної взаємодії і оцінювати вже завершені події.

Уміння аналізувати ситуації, приймати обдумані, зважені рішення, нести відповідальність за свої вчинки потрібні на всіх етапах життєвого шляху. Проте особливої важливості моделювання ситуацій соціальної взаємодії набуває у контексті формування соціальної компетентності в умовах студентського самоврядування. Адже, аналізуючи конкретну ситуацію в процесі діяльності студентського самоврядування, студенти-майбутні фахівці визначають сутність проблеми, її зміст і структуру формулюють своє ставлення до неї, пропонують алгоритм вирішення з урахуванням умов, що склалися. Колективне обговорення варіантів вирішення ситуації істотно поглиблює досвід студентів: кожен з них має можливість ознайомитися з варіантами вирішення, запропонованими іншими, проаналізувати різні оцінки і доповнення.

Отже, моделювання ситуацій соціальної взаємодії студентів-майбутніх учителів в умовах студентського самоврядування забезпечує переорієнтацію зовнішньої мети у внутрішній план дій студентів і сприяє вибору видів самостійної діяльності, адекватної потребам особистісного та професійного самовдосконалення.

Одним з актуальних завдань закладу вищої освіти є створення умов для ефективної соціальної взаємодії студентів в умовах студентського

самоврядування. Будучи особливою формою ініціативної, самостійної діяльності, студентське самоврядування дозволяє вирішувати важливі питання життєдіяльності студентів, сприяє розвитку їх соціальної активності, підтримує соціальні ініціативи. Ефективною формою вдосконалення соціальної компетентності членів студентського самоврядування є соціально-психологічний тренінг (СПТ).

Освоєнням проблематики СПТ займалися багато вчених [42; 67; 96]. Критичне осмислення зарубіжного досвіду СПТ, теоретичний аналіз основних методів СПТ з позиції діяльнісного підходу представлені в працях Н. Богоносюк, Ю. Жученка, Л. Петровської. Перспективи використання СПТ у практичній педагогіці розглядалися В. Матвієнко.

Науковці вказують, що ефективність СПТ забезпечується виконанням його основних принципів, до яких належать принципи «тут і тепер», активності, відкритого зворотного зв'язку, рівності позицій, довірчих відносин, експериментування та інші.

Принцип «тут і тепер» вимагає обговорення тільки того, що відбувається безпосередньо на заняттях: поведінки учасників, актуальних переживань. В основі цього принципу лежить визнання важливої ролі в розвитку особистості її актуального досвіду.

Принцип активності орієнтує кожного учасника на активну діяльність, пов'язану з розкриттям та пізнанням свого самосприйняття. При цьому в ході групового процесу збільшується сфера внутрішнього світу людини, доступна для її усвідомлення, і з'являється можливість корекції особистого ціннісного поля і стратегії взаємодії з іншими людьми.

Принцип відкритого зворотного зв'язку зобов'язує кожного члена групи відверто і безоцінно виражати свої думки і почуття з приводу різних аспектів групової взаємодії. Завдяки цьому кожен учасник дістає можливість побачити себе очима партнерів зі спілкування. Для того, щоб зворотний зв'язок був ефективним, він має бути невідстроченим, конструктивним, доброзичливим, безоцінним.

Принцип довірчих відносин передбачає щирість учасників у процесі групової взаємодії.

Принцип експериментування пов'язаний з активним пошуком учасниками нових стратегій і способів поведінки. Він дуже важливий як стратегічний напрям міркувань і дій, що сприяє визначенню поведінки в реальному житті, оскільки спонукає особистість до розвитку творчості та ініціативності.

Принцип рівності позицій забезпечує кожному учасникові можливість мати своє бачення проблеми, а також виконувати різні соціальні ролі в груповій взаємодії [67, с. 215; 96, с. 97].

Основними методами роботи в СПТ є: групова дискусія, рольова гра, ділова гра, аналіз конкретних ситуацій, моделювання конкретних проблем учасників та інші.

Важливим, на наш погляд, є той факт, що моделювання ситуацій соціальної взаємодії засобами тренінгової роботи дозволяє реалізувати і нормативну, і особистісно-творчу тенденції, в кожній з яких основну роль відіграє рефлексія.

Діяльність учасників групи в ході соціально-психологічного тренінгу, орієнтованого на формування соціальної компетентності, надає кожному можливість у психологічно безпечних умовах дізнатися і «приміряти на себе» відомі ефективні способи спілкування і конструювати нові, адекватні конкретній комунікативній ситуації.

Психологічним механізмом, що дозволяє реалізувати ці можливості, є творча рефлексія особистості, сутність якої – переосмислення і перебудова суб'єктом власної позиції в спілкуванні, ставлення до себе і партнерів, індивідуального комунікативного досвіду, а також інновація нових принципів, способів вирішення комунікативних завдань, що виникають в освітньому процесі. У цьому ми бачимо головну функцію рефлексії в соціально-психологічному тренінгу спілкування. Окрім неї рефлексія виконує й інші функції: є істотною складовою процесу міжособистісного спілкування; виступає провідним прийомом організації колективної діяльності учасників

тренінгу.

Функція рефлексії як найважливішої складової процесу спілкування досліджена П. Щедровицьким [207, с. 86]. Характеризуючи структуру спілкування, вчений зазначає, що емпатія і рефлексія є його основними компонентами.

Беручи участь у спеціально організованій колективній діяльності, члени студентського самоврядування освоюють різні соціальні ролі, узгоджують їх з позиціями інших. Необхідність співвідношення способів власної діяльності з діяльністю партнерів активізує і розвиває здібності міжособистісного сприйняття і взаєморозуміння, в основі яких – кооперативна і комунікативна рефлексія. Саме рефлексія як «здатність пізнання людини людиною» [189, с. 25] виступає як важливий компонент міжособистісного спілкування в ході групової взаємодії.

Функція рефлексії як основного прийому організації колективної діяльності наочно проявляється при обговоренні студентами педагогічних ситуацій, у тому числі конфліктних; при колективному аналізі й оцінюванні можливих рішень; при осмисленні відомих ефективних прийомів комунікації; при складанні педагогічних рекомендацій щодо вирішення проблем спілкування; самоаналізі власної комунікативної поведінки.

Отже, ефективним методом формування соціальної компетентності майбутніх учителів є соціально-психологічний тренінг, що забезпечує освоєння студентами готових норм ефективного педагогічного спілкування і розвиток здатності конструювати ці норми безпосередньо в ході спілкування. Моделювання ситуацій соціальної взаємодії засобами тренінгової роботи дозволяє озброїти студентів ефективними прийомами організації групової взаємодії, сприяє вдосконаленню вмінь, що виступають складовими соціальної компетентності майбутніх учителів.

Для обґрунтування *третьої педагогічної умови - включення студентів як суб'єктів самоврядування в функціонування і розвиток соціокультурного простору закладу вищої освіти* – варто розглянути різні підходи до

трактування змісту поняття «соціокультурний простір» у педагогічних дослідженнях:

- це існуюче в соціумі місце, де започатковується і розвивається велика кількість відносин, що мають суб'єктивний характер, де здійснюються різні види діяльності, спрямовані на розвиток індивіда і допомогу йому в соціалізації (наприклад, простір університету) [39, с. 29];

- це цілісний багатофункціональний комплекс можливостей навколишнього середовища, для якого характерною є педагогічна доцільність організації з метою розвитку, освіти і виховання людини (освітній, виховний, соціальний, природний, ігровий, розвивальний простір) [43, с. 30];

- це результат освоєння суб'єктом навколишнього середовища, ступінь пізнання і присвоєння суб'єктом можливостей середовища на основі його суб'єктивного сприйняття (особистісний простір) [165, с. 30].

У психології та педагогіці категорія «простір» розглядається як одна з важливих складових онтогенезу, що залежить від соціально-економічних умов життя, стану культури, самосвідомості людини [152, с. 12]. На інших змістових аспектах акцентується увага у трактуванні простору представниками одного з напрямів психології середовища. Основним завданням середовища Г. Бутенко, Л. Карпова, Н. Рибка, А. Цимбалару вони вважають налагодження взаємозв'язків між особистістю, її внутрішнім світом і тим простором, де знаходиться суб'єкт діяльності [199, с. 46].

У педагогічних дослідженнях категорія «простір» активно почала використовуватися тільки на початку дев'яностих років XX століття і була представлена спочатку як метафора збереження єдності позицій в освіті. На даному етапі вона використовується досить широко, але дуже варіативно і багатоаспектно. Зокрема в спеціальній літературі визначаються такі види простору: освітній, виховний, соціальний, природний, простір університету, мікрорайону, міста, різних діяльностей (наприклад, ігровий), життєвий, персональний, простір можливостей, що має розвивальний потенціал.

Найбільш розроблені ознаки освітнього (В. Мясников, Н. Рибка, Т. Ткач,

І. Шендрик) і виховного (Д. Алхімов, І. Бех, Л. Новікова, Д. Чернишов) просторів.

Аналіз педагогічних джерел [10; 30; 31] дозволяє виокремити специфічні ознаки соціокультурного освітнього простору: єдність; цілісність, компонентний (елементний) склад, що поєднує як індивідуальних, так і колективних суб'єктів, взаємозв'язок, структурованість цих елементів; наповненість; відкритість простору (зв'язок з середовищем); значущість для суб'єктів за рахунок різноманітності, відкритості (популярності) пропозицій, мобільності, гнучкості структури; цілеспрямованість створення і здатність до змін; наявність можливостей, що перевершують потреби суб'єктів у даний момент часу, що забезпечує можливість вибору; педагогічна доцільність організації.

Сучасна вища школа як один з інститутів соціалізації в останні десятиліття перебуває в стані безперервних змін і все більше відходить від традиційної моделі закладу освіти, в якій дуже чітко було окреслено відносини між різними її структурними елементами. Фактично в сучасному ЗВО ми маємо справу з організацією та розгортанням нового соціокультурного освітнього простору.

Соціокультурний освітній простір університету інтегрує в собі соціальні, культурні, наукові, виробничі, професійно-освітні інституції та установи регіонального співтовариства. Наявність внутрішніх зв'язків між ними, в центрі яких знаходиться ЗВО, характеризує культурно-освітній простір як систему, що забезпечує реалізацію найважливіших завдань освіти. Тоді як зміст внутрішніх соціокультурних перетворень характеризує прагнення суб'єктів освітнього процесу до набуття позитивного досвіду в створенні особливої освітньої ситуації в навчальному закладі, де кожен студент планує і реалізує індивідуально-освітній маршрут, основу якого складають життєві і професійні перспективи [200, с. 75].

Соціокультурний простір може розглядатися як спеціально організоване педагогами спільно зі студентами «середовище в середовищі» (Л. Новікова), яке створює принципово нові можливості для формування соціальної

компетентності студентів у процесі діяльності студентського самоврядування. Дослідження цього феномену відбувається за декількома напрямками.

Відповідно до однієї позиції [143, с. 135], під соціокультурним простором розуміється педагогічно доцільно організоване середовище, що оточує окрему людину або певну кількість людей. На відміну від середовища, яке за своєю основою є даністю, а не результатом конструктивної діяльності, соціокультурний простір є продуктом цілеспрямованої роботи, що має водночас і творчий, і інтегрований характер. Структурною одиницею соціокультурного простору є освітній заклад, що бере участь у його створенні, а механізмом виступає взаємодія колективів, об'єднаних єдиним розумінням педагогічних завдань, єдиними принципами та підходами у вихованні [143, с. 137].

Інший погляд на соціокультурний простір пов'язаний з розумінням його як частини середовища, в якому переважає педагогічно сформований спосіб життя [6, с. 15]. У цьому випадку взаємодія всіх учасників створення соціокультурного простору визначається метою, характером діяльності людей.

Третій підхід до розуміння сутності соціокультурного простору розкривається через поняття «подія» і трактується як динамічна мережа взаємопов'язаних педагогічних ситуацій, що створюються соціальними суб'єктами різного рівня (колективними та індивідуальними) і здатні виступати інтегрованою умовою особистісного розвитку людини – і викладача, і студента [6, с. 17].

Виходячи з необхідності зміни ситуації в освітньому процесі закладу вищої освіти, ми взяли активну участь у створенні соціокультурного освітнього простору, що сприяє формуванню соціальної компетентності особистості студента-майбутнього вчителя.

Підготовка майбутніх фахівців, що мають високий інтелектуальний рівень, широкий світогляд, сформували власну систему моральних цінностей, що співвідноситься із загальнолюдськими, які прагнуть до постійного саморозвитку, – одне з головних завдань ЗВО. Основна ідея формування

університетського соціокультурного простору полягає в створенні гуманістичної орієнтації, що сприяє цілісному розвитку і гармонійній самореалізації студентів, передбачає вивчення, врахування і використання колективом закладу в ході інноваційної педагогічної діяльності тих факторів, що позитивно впливають на динаміку становлення професіоналізму майбутніх педагогів, формування їх соціальної компетентності.

Основними характеристиками соціокультурного простору педагогічного університету, що сприяють формуванню соціальної компетентності майбутніх педагогів є:

- цілісний підхід до організації освітнього процесу в університеті, що передбачає діагностику, корекцію і варіативність напрямів спільної життєдіяльності викладачів і студентів;
- реалізація розвивальної функції ЗВО по відношенню до особистості кожного члена університетської спільноти;
- педагогічна доцільність організації діяльності студентського самоврядування;
- позитивні цінності життєдіяльності у ЗВО, мажорний тон;
- активність студентів у процесі творчості, самореалізація студентів та викладачів; підтримка педагогічних ініціатив і новацій;
- особистісно-орієнтований принцип організації освітнього процесу, що знаходить відображення у характері взаємодії викладачів і студентського самоврядування;
- розширення спектру спільних цілей всіх учасників взаємодії;
- підвищення ступеня персоналізації взаємодії і створення сприятливих умов для партнерських стосунків викладачів і студентів в освітньому процесі;
- можливість «підключення» до особистісного досвіду один одного для викладачів і студентів;
- розкриття суб'єктивної волі студента через створення умов для свідомого вибору можливостей свого розвитку;
- створення умов, що дозволяють студентові відчувати свою значущість як

учасника взаємодії, оцінювати успішність цієї взаємодії [16; 56; 183].

Соціокультурний освітній простір для студентської молоді представлений цінностями і зразками вирішення професійних завдань, що, без сумніву, є фактором становлення і розвитку соціальної компетентності майбутніх фахівців, оскільки в умовах студентського самоврядування відбувається осмислення, актуалізація та реалізація ціннісних і творчих потенціалів кожного студента.

В організації соціокультурного освітнього простору університету, що сприяє формуванню соціальної компетентності студентів, доцільно виокремити компоненти: взаємодія студента і педагога, ставлення до навколишнього світу, культурні зв'язки, види діяльності. Ще однією структурною групою є компоненти виконання, що забезпечують функціонування соціокультурного освітнього простору, – функції, форми управління і самоврядування, організація прямого і зворотного зв'язку між компонентами. Орієнтаційні компоненти – рівні, сфери і власне орієнтації – визначають особливості функціонування соціокультурного простору [175, с. 139].

Категорія «соціокультурний простір» активно розробляється в контексті аналізу факторів ефективності діяльності студентського самоврядування. Цей напрям є міждисциплінарною галуззю дослідження, що розглядає самоврядування як особливу соціокультурну категорію, предметом якої є відносини, опосередковані спільною діяльністю студентів, викладачів, адміністрації освітнього закладу, а також його принципи, що лежать в основі цієї взаємодії, функціонування і цілеспрямоване використання з метою розвитку особистості майбутнього фахівця [204, с. 232].

Соціокультурний простір, в якому відбувається діяльність студентського самоврядування, постає як об'єктивно необхідна структура в динамічному освітньому процесі університету, що забезпечує процес «визрівання» професіоналізму майбутніх учителів, як місце, де відбувається накопичення соціального досвіду, рефлексія щодо різних способів самореалізації.

Поняття «самоврядування» передбачає його близькість до процесів, що

відбуваються у широкому суспільстві в його головних, соціальних зв'язках. Водночас для студентського самоврядування характерні свої специфічні особливості, тенденції, закономірності, напрями діяльності. Особливості діяльності студентського самоврядування відображаються на специфіці самореалізації кожного індивіда, а також соціальних груп, всієї спільноти університету.

Соціокультурний простір, який є необхідною умовою формування соціальної компетентності майбутніх учителів, може бути охарактеризований як:

- об'єктивна реальність, представлена специфічно студентськими способами поведінки і елементами свідомості, цілісний простір життєдіяльності та розвитку молодшої людини, своєрідний об'ємний конструкт, в якому співіснують різноманітні «вертикальні» і «горизонтальні» зв'язки між студентом і суспільством, культурою, наукою, майбутньою професією;

- суб'єктивна реальність, тобто вікові та статусні особливості, що суб'єктивно переживаються, насичені індивідуальними сенсами і символами, стилем поведінки і світосприйняття.

А. Капська, підкреслюючи педагогічний аспект поняття «соціокультурний простір діяльності студентського самоврядування», пропонує розглядати його як простір повноцінного життя студента, як соціокультурний феномен, що має вплив на процес розвитку особистості майбутнього вчителя. Дослідниця розуміє його як сукупність різних «підпросторів», кожен з яких має вплив на процес розвитку особистості студента, і виокремлює п'ять параметрів опису цього соціокультурного простору: соціальне середовище; культурне середовище; освітнє середовище; інформаційне середовище; наукове середовище; культурно-дозвілєве середовище [81, с. 8].

Таким чином, феномен соціокультурного простору діяльності студентського самоврядування є складним явищем і його позитивний вплив на розвиток особистості майбутнього фахівця, зокрема соціальної компетентності, обумовлений сукупністю соціальних факторів [55, с. 103].

Соціокультурний освітній простір закладу вищої освіти є основою розвитку соціальної компетентності за таких умов:

- наявність можливостей для реалізації механізму «проби сил»;
- розвиток у майбутніх фахівців компетенцій планування свого професійного розвитку з опертям на гармонізацію не тільки внутрішніх (прагнень, ціннісних орієнтацій, здібностей і можливостей), але і зовнішніх чинників;
- зв'язок запропонованої соціокультурним освітнім середовищем діяльності з реальними життєвими і професійними проблемами, вирішення яких запускає механізми співучасті, співпраці, що спонукають до спільної творчості та інновацій;
- створення в соціокультурному середовищі ціннісно-орієнтаційної єдності між учасниками освітнього процесу за рахунок включення в виконання професійно орієнтованих проектів, які стимулюють творчі здібності, що найбільш відповідає критеріям соціальної компетентності.

Узагальнюючи сучасні уявлення про соціокультурний простір, можна зазначити, що формування соціальної компетентності студентів відбувається в результаті їх взаємодії з соціальним середовищем, що впливає на цей процес за допомогою різних соціальних чинників. Ступінь освоєння студентом соціокультурного середовища можна розуміти як конкретний простір реалізації можливостей майбутнього фахівця, як ступінь пізнання, освоєння і присвоєння можливостей соціального середовища діяльності студентського самоврядування на основі його суб'єктивного сприйняття.

Послідовне конструювання соціокультурного освітнього простору педагогічного університету, що сприяє формуванню соціальної компетентності студентів, включає аналіз педагогічної дійсності, реалізацію вимог до здійснення системного і багатовимірного підходу до опису соціокультурного освітнього простору, формування нової логіки розвитку знання про соціокультурний освітній простір в межах теорії самоорганізації і саморозвитку систем, розробку схеми організації даного простору з урахуванням основних

компонентів.

Отже, українському суспільству потрібні сучасні освічені, моральні, прагматичні люди, які можуть приймати відповідальні рішення, здатні до співробітництва, відрізняються динамізмом, конструктивністю, почуттям відповідальності. Вимоги, що пред'являються сьогодні до молодого фахівця, пов'язані з необхідністю реалізації його соціальної компетентності, одним з важливих факторів формування якої виступає соціокультурний простір ЗВО. Соціокультурне середовище університету покликане підготувати майбутнього фахівця до того, щоб стати активним членом суспільства, компетентним у багатьох сферах життєдіяльності, отримати досвід ефективного спілкування, набути вмінь побудови конструктивних відносин з соціальними партнерами.

Таким чином, аналіз наукової літератури з проблеми педагогічного забезпечення формування соціальної компетентності студентів ЗВО з позицій компетентнісного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого підходів в освіті дозволяє зробити такі висновки: розкриття змісту поняття «педагогічне забезпечення» дозволило охарактеризувати теоретичні засади формування соціальної компетентності студентів закладу вищої освіти як сукупності педагогічних умов, що реалізуються через педагогічні форми, методи і засоби; аналіз і узагальнення поглядів психологів і педагогів. Сутність педагогічного впливу потрактовується не як директивні дії щодо студентів, а як створення необхідних умов для самоінформування і самовиховання майбутніх фахівців, актуалізації механізмів їх самопізнання. В ході теоретичного аналізу була визначена етапність реалізації умов педагогічного забезпечення формування соціальної компетентності студентів педагогічного ЗВО – від етапу отримання студентами знань про соціальну компетентність (інформаційний етап) – до їхнього усвідомлення як соціально-значущих (організаційний етап) – до інтеріоризації цих знань за допомогою включення студентів у спільну діяльність в умовах студентського самоврядування (діяльнісний етап). З оперттям на основні положення компетентнісного, діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів до організації освітнього процесу у ЗВО було

висвітлено особливості реалізації таких педагогічних умов: забезпечення суб'єктної позиції студентів в освітньому процесі, моделювання ситуацій соціальної взаємодії засобами тренінгової роботи, включення студентів як суб'єктів самоврядування в функціонування і розвиток соціокультурного простору закладу вищої освіти, що забезпечують: рівноцінність учасників взаємодії; відмінність і варіативність поглядів кожного з учасників взаємодії, самоконтроль поведінки та діяльності в умовах зіткнення наявних поглядів і позицій; орієнтацію кожного студента на сприйняття, розуміння та активну інтерпретацію поглядів інших суб'єктів взаємодії; створення соціокультурного освітнього простору формування соціальної компетентності студентів в процесі студентського самоврядування як багатопрофільного і багатофункціонального освітнього комплексу, що характеризується розширенням спільних цілей взаємодії всіх учасників взаємодії; підвищенням ступеня персоналізації взаємодії і створенням сприятливих для цього умов; партнерських стосунків викладачів і студентів, що дозволяють «підключатися» до особистісного досвіду один одного; розкриттям суб'єктивної волі студента через створення умов для свідомого вибору напрямів свого розвитку; можливістю студентів відчувати свою значущість як учасників взаємодії, оцінювати її успішність.

3.2 Модель формування соціальної компетентності студентів педагогічного закладу вищої освіти

Ефективність функціонування виховної системи закладу вищої освіти обумовлена розробкою нових підходів до змісту та організації освітнього процесу. В цьому контексті доцільним є теоретичне обґрунтування структурно-функціональної моделі формування соціальної компетентності студентів в умовах студентського самоврядування, що передбачає врахування таких факторів:

- специфіка соціокультурного простору педагогічного університету і відносин, що складаються під час освітнього процесу;

- інтеграція зусиль суб'єктів виховної діяльності, зміцнення взаємозв'язків компонентів педагогічного процесу (цільового, змістового, організаційно-діяльнісного, оцінно-результативного);

- розширення діапазону можливостей за рахунок освоєння і залучення до виховного середовища навколишніх природного і соціального середовищ;

- використання таких методів і прийомів, що допомагають здійснити перехід від репродукції до пошуку, творення, ініціативності в прийнятті нестандартних рішень;

- оптимальний характер використання часу і сил педагогічного колективу з метою забезпечення досягнення поставлених виховних завдань;

- створення умов для самореалізації і самоствердження студентів, викладачів, що сприяє їх творчому самовираженню і професійному зростанню.

Аналіз наукових літературних джерел [51; 84; 195], здійснений у попередніх розділах, дозволив зробити висновок про те, що соціальна компетентність студентів-майбутніх учителів передбачає поінформованість про соціальну реальність, закономірності перебігу соціальних процесів; підготовленість майбутніх педагогів до діалогу, прийняття рішень відповідно до вимог соціуму і специфіки субкультури. Складовими соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів є знання про світ і про себе, вміння розпоряджатися ними; готовність до альтернативного вибору в різних соціальних ситуаціях і моральної відповідальності за нього, до продуктивного вирішення професійних і життєвих проблем.

Теоретична, методична, технологічна, психологічна підготовка забезпечує набуття студентами педагогічного університету соціальної компетентності, що передбачає:

- мотивацію до особистісного розвитку;
- суб'єктну включеність у розробку і реалізацію виховних заходів, що відбуваються в університеті;

- прийняття множинності суб'єктивних реальностей (поглядів, цінностей, сенсів), готовність до сприйняття нового;

- зацікавленість у розвитку закладу вищої освіти, вміння працювати «в команді»;
- мотивацію і підготовленість до використання групових, командних форм роботи з метою організації взаємодії у процесі діяльності студентського самоврядування;
- вміння дослухатися до думки опонентів під час творчої діяльності і адекватно її сприймати;
- відчуття меж особистісної свободи, правильне розуміння толерантності, поєднання ставлення до помилок інших як до «точок зростання» з високим рівнем особистісної відповідальності за результати «командної» діяльності;
- володіння педагогічною рефлексією й емпатією;
- мотивацію до постійного вдосконалення своєї професійної майстерності;
- прагнення до оволодіння сучасними педагогічними технологіями, що забезпечують результативність виховної роботи у межах компетентнісного, діяльнісного підходів;
- вміння доцільного і творчого використання сучасних інформаційних технологій у діяльності студентського самоврядування.

Перераховані якості, у кінцевому підсумку, визначають рівні сформованості соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів, що у процесі діяльності студентського самоврядування набувають більш високого ґатунку.

Для теоретичного обґрунтування і розробки моделі формування соціальної компетентності студентів педагогічних закладів вищої освіти в умовах студентського самоврядування звернемося насамперед до трактування поняття «модель». Педагогічний енциклопедичний словник визначає модель як аналог, штучно створений приклад певного фрагменту дійсності, який відтворює процес, що вивчається, в узагальненій формі [143].

Академік С. Гончаренко, зазначає, що модель є штучно створеною системою елементів, які з певною точністю відображають властивості, якості, зв'язки об'єктів, що вивчаються [49, с. 120].

Науковець В. Беспалько розуміє під моделлю «мету для побудови процесу підготовки фахівця, критерій якості підготовки та розвитку його особистості як суб'єкта професійної діяльності» [13, с. 125].

Процес створення моделі називається моделюванням, а метод моделювання – це дослідження об'єктів на їх моделях – аналогах певного фрагмента природної або соціальної реальності [141, с. 146].

Метод моделювання є одним з основних у педагогічних дослідженнях. Моделювання використовується у теоретичному науковому дослідженні, під час якого створюються різноманітні знакові, абстрактні моделі, і в експериментальному, характерною особливістю якого є предметні моделі [143, с. 143; 182, с. 209]. У науковій літературі «моделювання» трактують як «репродукування характеристики певного об'єкта на інший об'єкт, що є моделлю, спеціально створеною для їх вивчення» [89, с. 45].

Науковець Н. Остапенко зазначає, що педагогічне моделювання – це один з етапів здійснення педагогічного проектування, що передбачає визначення мети створення певної системи, процесу чи ситуації та основних шляхів її досягнення [139, с. 41].

Отже, побудова моделі формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів розуміється нами як теоретичне узагальнення та схематичне відтворення складових процесу формування соціальної компетентності з огляду на поставлену мету.

Модель формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів покликана виконати такі функції:

- показати можливості виховного впливу діяльності студентського самоврядування на особистість кожного студента;
- висвітлити шляхи взаємодії діяльності студентського самоврядування з соціокультурним середовищем закладу вищої освіти;
- спрямувати роботу студентського самоврядування на корекцію впливу різних суб'єктів соціальних відносин на формування соціальної компетентності студентів педагогічного університету.

При розробці педагогічної моделі формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів в умовах студентського самоврядування ми виходили з того, що цей процес є цілісним явищем, що складається зі структурних одиниць, тісно взаємопов'язаних між собою, і послідовно змінюючих один одного етапів.

У сучасній педагогіці обґрунтовано багато різних концепцій виховання: гуманістичні ідеї становленні особистості, теорія соціалізації особистості, системно-рольова теорія виховання, системний підхід як напрям методології пізнання соціальних процесів, в основі якого лежить розгляд об'єкта як системи, особистісно-діяльнісний підхід до організації педагогічного процесу. В них у різних поєднаннях відображається взаємозв'язок сучасних теоретико-методологічних підходів до освітнього процесу в цілому. Універсальним підходом, що забезпечує розуміння різних аспектів освітнього процесу у закладі вищої освіти, є системний, призначений для унаочнення складних взаємозв'язків компонентів освітньої системи університету.

Системний підхід є актуальним для нашого дослідження, оскільки підготовка майбутнього фахівця у педагогічному університеті є системою, в якій усі елементи між собою взаємопов'язані. Таким чином, системний підхід до організації студентського самоврядування характеризується охопленням усіх сфер життєдіяльності студентів: навчально-виховної, науково-дослідної, спортивно-оздоровчої, побуту, відпочинку, дозвілля, суспільно-громадської діяльності та функціонує на всіх рівнях: академічної групи, факультетів (інституту), гуртожитку, університету тощо.

До основних ознак системного підходу належать: цілісність і цілеспрямованість, структурованість, тобто наявність складу елементів, їх внутрішній поділ, упорядкування, класифікація; взаємозв'язок зовнішнього і внутрішнього; інтегрованість окремих елементів і зв'язків [37, с. 9].

Системний підхід визначає технологію проектування виховних та управлінських систем, для яких характерними є структурно-функціональні зв'язки між компонентами та елементами. З позицій системного підходу

студентське самоврядування є компонентом більш широких і відкритих систем – виховної та управлінської систем університету – і одночасно студентське самоврядування повинно бути спроектоване як самостійна система зі своєю структурою і функціями.

Таким чином, можна стверджувати, що системний підхід забезпечує можливість розгляду процесу формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів як складної динамічної системи, визначення особливостей її компонентів, пізнання характеру і механізмів зв'язків між ними й на цій основі побудови структурно-функціональної моделі, що сприятиме оптимальному досягненню мети дослідження.

Виховна система педагогічного університету має три рівні організації: концептуальний – рівень системоутворюючих засад; структурний – рівень системоутворюючих відносин; субстратний – рівень взаємодії всіх компонентів: цілей; суб'єктів; діяльності; відносин, що інтегрують суб'єктів у певну спільноту; середовища системи та управління, що забезпечує інтеграцію компонентів у цілісну систему.

Сконструйована нами модель містить мету, завдання, принципи процесу формування соціальної компетентності майбутніх учителів, компоненти досліджуваного явища, етапи, педагогічні умови, форми, методи, засоби виховання та передбачувані результати виховної роботи (рис. 3.1). *Цільовий блок* моделі містить мету, завдання, принципи формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів та компоненти досліджуваного явища. *Мета* моделі відображає мету дисертаційного дослідження: формування соціальної компетентності студентів педагогічних закладів вищої освіти в умовах студентського самоврядування. Її реалізація передбачає вирішення таких *завдань*, як розвиток соціального мислення (розширення соціального світогляду та підвищення соціального інтелекту) майбутніх учителів, становлення суб'єктної позиції студентів, збагачення соціального досвіду кожної особистості, включеної в діяльність студентського самоврядування.

Модель формування соціальної компетентності майбутніх учителів в

умовах студентського самоврядування базується на таких *принципах*:

а) багаторівневості змісту діяльності студентського самоврядування, яка в залежності від ступеня сформованості соціальної компетентності конкретної особистості передбачає для одних студентів вирішення завдань первісного накопичення необхідного мінімуму соціальної грамотності, для інших – розширення і поглиблення соціальних знань, умінь і навичок, для третіх – їх переструктуризацію;

б) особистісної орієнтованості освітнього процесу, за умов якого кожен студент має можливість конструювати індивідуальну програму підвищення соціальної компетентності з урахуванням власних інтересів і здібностей;

в) практичної спрямованості, що обумовлює зміст програм виховної діяльності, орієнтованих не тільки на засвоєння соціальної інформації, але й набуття досвіду соціальної поведінки під час вирішення конкретних практичних завдань, що здійснюється за допомогою використання специфічних, адекватних соціально-професійній дійсності засобів, форм і методів;

г) системності та наступності роботи студентського самоврядування, що передбачає досягнення конкретної мети за умов тісного зв'язку навчальної, виховної, соціально-побутової, дозвільної діяльності;

г) спадкоємності і безперервності у реалізації завдань молодіжної політики, що передбачає поєднання в освітньому процесі ЗВО національних, історичних та культурних традицій з новітніми педагогічними надбаннями;

д) орієнтації на динамічний соціокультурний стереотип особистості, за умов якого формування соціальної компетентності студентів розуміється як організація конкретного простору реалізації можливостей майбутнього фахівця, як ступінь пізнання, освоєння можливостей соціального середовища діяльності студентського самоврядування на основі його суб'єктивного сприйняття;

е) цілісності й органічності діяльності студентського самоврядування, спрямованої на формування соціальної компетентності студентів.

Змістовно-діяльнісний блок моделі відображає теоретичні та технологічні

основи процесу формування соціальної компетентності студентів педагогічних закладів вищої освіти в умовах студентського самоврядування з погляду системно-синергетичного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого підходів.

У формуванні соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів в умовах діяльності студентського самоврядування доцільним та ефективним є застосування *системно-синергетичного підходу* [49; 65; 78]. У нашому дослідженні системно-синергетичний підхід дозволяє розглядати діяльність студентського самоврядування як форму самоорганізації студентів на принципах свободи, рівноправності, безпосередньої участі в управлінні життєдіяльністю студентського колективу й навчального закладу загалом. Реалізація даного підходу передбачає створення та згуртування студентського колективу, який є умовою й засобом соціалізації та самореалізації студентів. Системно-синергетичний підхід у формуванні соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів несе в собі потенціал, що дає можливість спочатку описати на якісному рівні процеси розвитку, а потім знайти оптимальні шляхи його подальшого розгортання.

Наступним підходом до формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів в умовах студентського самоврядування є *діяльнісний підхід*. Науковці Б. Сусь та М. Шут визначають сутність діяльнісного підходу, відповідно до якої на перше місце виходить навчання вмінь, або навчання через уміння. Це навчання відбувається через продуктивну діяльність, тобто через безпосередню участь того, хто навчається, у суспільно-корисній роботі. Діяльнісний підхід в освітньому процесі університету розглядається як ефективний спосіб забезпечення набуття знань, що позначені дієвістю і є основою соціальної компетентності особистості [177, с. 6]. Специфікою діяльнісного підходу в умовах роботи студентського самоврядування є процес інтеріоризації – засвоєння структур зовнішньої соціальної діяльності, завдяки якому відбувається формування ціннісних орієнтирів цієї діяльності [40, с. 193].

Діяльнісний підхід у нашому дослідженні орієнтує на формування в студентів-майбутніх фахівців організаторських і комунікативних умінь, що

дозволяють успішно реалізовувати завдання, пов'язані з діяльністю студентського самоврядування. Різномірні системи завдань (проблемних, інформаційних, творчих) спрямовують студентів на самостійний пошук необхідного знання, його оцінку, структурування, перетворення у відповідності до актуальних проблем, застосування на практиці.

У формуванні соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів в умовах діяльності студентського самоврядування важливо застосовувати *особистісно орієнтований підхід*. Науковець С. Савченко зазначає, що особистість студента «не підганяється» під комплект заздалегідь програмованих якостей, а створюються умови для повноцінного прояву й гармонійного розвитку всіх особистісних функцій студентів, що відображає сутність особистісно-орієнтованого підходу [161, с. 205]. О. Пехота розглядає особистісно орієнтований підхід як важливий психолого-педагогічний принцип, основу якого складає сукупність вихідних теоретичних положень про особистість та практичних методичних засобів, що сприяють її цілісному розумінню, вивченню та гармонійному розвитку [137, с. 28].

В. Лозова особистісно-орієнтований підхід тлумачить як принцип свободи особистості в освітньому процесі при виборі пріоритетів, освітніх векторів, формування власного, особистісного ставлення до отриманої інформації [100, с. 286].

У контексті нашого дослідження особистісно-орієнтований підхід полягає в тому, що студент в умовах діяльності студентського самоврядування має можливість реалізувати свої індивідуальні особливості, здатність до вибору, рефлексії, самостійності, відповідальності. Цей підхід орієнтує на створення сприятливих умов для формування і розвитку професійно важливих індивідуальних якостей майбутніх фахівців.

Отже, виокремлені наукові підходи є теоретичним підґрунтям експериментальної методики формування соціальної компетентності студентів педагогічних закладів вищої освіти в умовах студентського самоврядування.

Складовими елементами змістовно-діяльнісного блоку є педагогічні

умови, форми, методи формування соціальної компетентності студентів педагогічного закладу вищої освіти.

Процес формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів в умовах студентського самоврядування передбачає реалізацію комплексу педагогічних умов: забезпечення суб'єктної позиції студентів в освітньому процесі; моделювання ситуацій соціальної взаємодії засобами тренінгової роботи; включення студентів як суб'єктів самоврядування в функціонування і розвиток соціокультурного простору закладу вищої освіти.

Представлені у моделі формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів форми, методи, прийоми роботи, активним суб'єктом яких виступає студентське самоврядування, покликані забезпечити набуття базисних культурологічних, соціологічних, психологічних, педагогічних знань, безпосередньо пов'язаних з новими підходами, новими технологіями планування та реалізації завдань молодіжної політики в університеті. Використання у процесі діяльності студентського самоврядування тренінгової роботи, інтерактивних методів виховання покликане сприяти формуванню таких професійних та особистісно значущих якостей-складових соціальної компетентності майбутнього фахівця, як уміння працювати «в команді»; вміння дослухатися до думки опонентів під час творчої діяльності і адекватно її сприймати; поєднання ставлення до помилок інших як до «точок зростання» з високим рівнем особистісної відповідальності за результати «командної» діяльності; володіння педагогічною рефлексією і емпатією; прагнення до оволодіння сучасними педагогічними технологіями та вміння доцільного і творчого використання сучасних інформаційних технологій.

Отже, ефективне формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів в умовах студентського самоврядування покликана забезпечити розроблена структурно-функціональна модель, що містить усі основні компоненти й ознаки виховної системи: мету, методологічні підходи, принципи, зміст, форми, методи, педагогічні умови формування, критерії, показники та рівні сформованості соціальної компетентності.

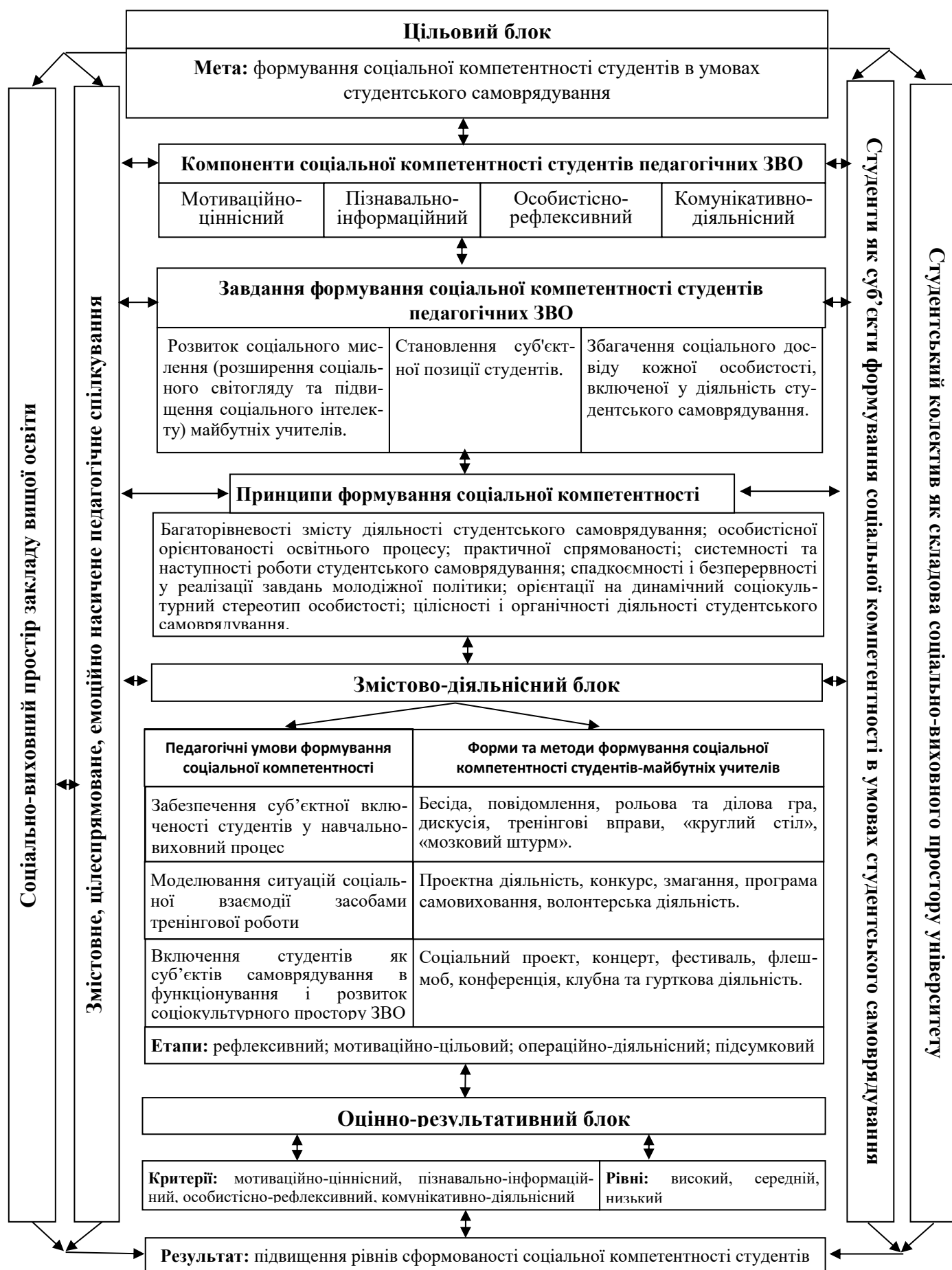


Рис. 3.1. Модель формування соціальної компетентності студентів педагогічних ЗВО

3.3 Організація та проведення експериментального дослідження

Експериментальна перевірка ефективності обґрунтованих педагогічних умов і розробленої моделі формування соціальної компетентності студентів відбувалася у процесі взаємодії зі студентським самоврядуванням у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського. Для експерименту було відібрано експериментальну (128 осіб) та контрольну (132 особи) групи студентів з приблизно однаковим складом і вихідним рівнем сформованості соціальної компетентності.

У процесі дослідно-експериментальної роботи ми вирішували такі завдання:

1) впровадження в освітній процес розробленої структурно-функціональної моделі формування соціальної компетентності студентів педагогічних закладів вищої освіти в умовах студентського самоврядування;

2) оцінка ефективності розробленої моделі і обґрунтованих педагогічних умов формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів у процесі діяльності студентського самоврядування.

Дослідно – експериментальна робота здійснювалась у відповідності з принципами організації діяльності студентського самоврядування, визначеними на основі відповідних документів, що регламентують роботу органів студентської демократії в університеті, та аналізу педагогічної літератури, в якій розглядаються засади ефективної взаємодії студентського та викладацького колективів.

Продуктивне розв'язання завдань формування соціальної компетентності майбутніх учителів можливе завдяки наповненню змісту освітнього процесу елементами соціальної спрямованості. Соціальна спрямованість освітнього процесу в ЗВО реалізується з опертям на такі принципи дослідно-експериментальної роботи: соціальної адекватності; соціального загартовування; спільної діяльності, співробітництва; діалогізму [49, с. 16; 100, с. 40].

Реалізація принципу соціальної адекватності відбувалася завдяки врахуванню різноманітного впливу соціального середовища, оскільки вимагає відповідності змістової і технологічної сторін освітнього процесу. Це знаходило своє втілення в:

- координації взаємодії соціальних інститутів, що впливають на студентів;
- організації освітнього процесу з врахуванням реальних можливостей впливу соціуму (соціальні відносини, особливості економіки, політики, ЗМІ тощо);
- забезпеченні реальної взаємодії всіх учасників освітнього процесу;
- посиленні ролі студентського самоврядування в освітньому процесі ЗВО.

Принцип соціального загартовування передбачав включення студентів у ситуації, які вимагали вольового зусилля для подолання негативного впливу соціуму способами, адекватними індивідуальним особливостям людини, що не суперечать правилам громадського життя. Даний принцип був реалізований за таких умов:

- включення студентів у розв'язання різноманітних проблем соціального плану в реальних та імітованих ситуаціях (ситуації соціалізації, соціальні практики, соціальні проби);
- надання допомоги студентам в аналізі проблем соціальної взаємодії і варіативного проектування своєї поведінки в складних життєвих ситуаціях;
- стимулювання студентів до подолання життєвих труднощів, визначення своєї позиції.

Принцип співробітництва передбачав організацію спільної життєдіяльності, взаємну підтримку, взаєморозуміння і взаємодопомогу, сприяв формуванню і збагаченню суб'єктного досвіду як студентів, так і викладачів.

Принцип діалогізму забезпечував суб'єкт-суб'єктний характер взаємин учасників освітнього процесу, їх ціннісно-смыслову рівність, обумовлював зайняття студентами позиції активних суб'єктів діяльності, створював можливість вільної діалогічної самореалізації суб'єктів освітнього процесу в їх спілкуванні між собою, з іншими, зі світом.

Для чіткого уявлення про динаміку процесу формування соціальної компетентності студентів нами спроектовано роботу на діагностично-рефлексивному, мотиваційно-цільовому, операційно-діяльнісному, підсумковому етапах, на кожному з яких вирішувалися специфічні завдання.

Діагностично-рефлексивний етап передбачав діагностику і самоаналіз студентами професійної і психологічної готовності до процесу формування соціальної компетентності, засвоєння інформації про шляхи налагодження ефективної взаємодії, планування роботи з самовиховання, визначення професійно цінних комунікативних якостей. З цією метою було використано комплекс діагностичних методів і методик (спостереження, бесіда, тестування, анкетування), а також впроваджено інтерактивні технології виховання.

Покажемо на прикладі фрагментів занять, як відбувалося формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів у процесі діяльності студентського самоврядування на діагностично-рефлексивному етапі.

Студентам-майбутнім учителям були запропоновані спеціально розроблена нами *анкета* (Додаток А), *практичні вправи*, спрямовані на визначення рівня сформованості комунікативних умінь, умінь невербальної комунікації, ступеня усвідомлення правил позитивної взаємодії, створення іміджу сучасного вчителя. Ці вправи та відповіді на питання анкети спонукали студентів до рефлексивних роздумів про соціально важливі особистісні якості, якими повинен володіти студент-майбутній учитель (емпатія, рефлексивні вміння, перцептивні вміння, толерантність, тактовність, креативність, комунікабельність), та сприяли розвитку навичок самопізнання і самоаналізу.

Діагностику якостей, важливих для формування соціальної компетентності, покликана була забезпечити *вправа*, що проводилася під час тренінгових занять: «Самооцінка як засіб самопізнання». Самопізнання організується людиною шляхом самоспостереження, спостереження за іншими людьми, ситуаціями взаємодії. Під час проведення вправи студенти-майбутні вчителі отримали завдання – завести щоденник самоспостереження з метою представлення в ньому самохарактеристик, що описують показники набуття

соціальної компетентності, сприйняття обставин і оточуючих людей зараз і раніше, аналіз шляхів досягнення результатів діяльності. Студентам було запропоновано уважно ставитися, аналізувати і давати рефлексивну оцінку особливостей своїх стосунків з родичами, знайомими, товаришами, акцентуючи увагу на зовнішніх проявах діяльності і поведінки, власному ставленні до інших. Під час обговорення студенти-майбутні вчителі відзначили, що записи в щоденнику подій, результатів аналізу відносин з людьми сприяли більш глибокому їх усвідомленню, позбавленню від неприємних переживань через минулі події, набуттю вмінь рефлексивного оцінювання.

Під час діагностики рівня сформованості соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів було з'ясовано, що значна кількість членів студентського самоврядування не усвідомлює значущості такої важливої складової досліджуваної якості, як творча активність. З огляду на це, ми здійснювали цілеспрямовану роботу з розвитку творчої активності. Вона передбачала:

- участь студентів у «круглому столі» на тему «Теорія і практика формування соціальної компетентності студента педагогічного університету»;
- дискусію на тему: «Студентське життя: творчість чи відповідальність?»
- ділові ігри, під час яких студенти виявляли організаційні і творчі вміння, плануючи діяльність факультетських та університетської рад самоврядування;
- інноваційні ділові ігри, в яких брали участь майбутні педагоги (флеш-моб «Наш Величний Педагогічний»).

Під час конференції «Формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів в умовах студентського самоврядування» розглядалися такі питання:

- формування у педагогічному університеті адекватної сучасним соціальним умовам молодіжної політики, одним з аспектів якої виступає набуття майбутніми вчителями соціальної компетентності;
- організація студентського самоврядування: сучасні моделі та практика;
- формування ціннісного ставлення у студентів-майбутніх учителів до

термінальних й інструментальних цінностей сучасного українського суспільства.

Сутністю *мотиваційно-цільового етапу* було налаштування студентів на пошук зовнішніх і внутрішніх ресурсів для створення позитивного соціально-психологічного мікроклімату, що сприяв би творчій взаємодії членів студентського самоврядування, активізація інтересу до формування соціальної компетентності, стимулювання процесу використання знань про особливості соціальної взаємодії у проектній діяльності. Завдання цього етапу передбачали усвідомлення набутих знань через їх осмислення, обговорення в групі, через представлення отриманих знань у формі проектів. Осмислення, в свою чергу, вело до змін у ставленні до цього знання і до сфери професійно важливих умінь.

Формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів у процесі діяльності студентського самоврядування відбувалося завдяки створенню студентами проектів. Студенти-члени студентського самоврядування виступали ініціаторами проектів, що вирішували як стратегічні (розвиток морально-етичної, пізнавальної, емоційно-вольової сфер особистості студента-майбутнього вчителя), так і тактичні (формування вмінь ставити цілі та завдання, розподіляти ролі, інструктувати, оперативно приймати рішення, передбачати результат прийнятих рішень) цілі.

Кожен проект передбачав реалізацію завдань трьох основних блоків: блоку актуалізації, блоку занурення в проблему, блоку сучасних соціально-виховних технологій.

Під час виконання завдань блоку актуалізації відбувалося з'ясування членами студентського самоврядування кола нагальних питань, що потребують розв'язання, запитів студентів певного факультету щодо організації діяльності студентського самоврядування.

Блок занурення в проблему містив заходи, спрямовані на поглиблення розуміння виховних проблем, діагностування напрямів їх розвитку, планування діяльності органів студентського самоврядування.

Блок соціальних технологій був епіцентром діяльності членів студентського самоврядування. Саме на цьому етапі відбувалося впровадження авторських моделей виховних систем, що сприяло формуванню соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів.

Проективна діяльність студентів педагогічного університету передбачала створення та реалізацію проектів, що мали, з одного боку, виховний сенс, оскільки були спрямовані на забезпечення формування соціальної компетентності майбутніх педагогів. З іншого боку, характер цих проектів набував професійного значення, оскільки передбачав готовність майбутніх учителів до впровадження виховної системи в роботу загальноосвітньої школи.

Ми розглядаємо проектування як технологію, що дозволяє вирішувати проблеми формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів на різних рівнях, оскільки процедура проектування не залежить від змістового матеріалу.

Процедура проектування складається з таких обов'язкових етапів: опис проблеми, стратегічних цілей розвитку об'єкта проектування, тактичних цілей і завдань, орієнтування в методах і необхідних ресурсах, формулювання критеріїв досягнення та ефективності, визначення виконавців і термінів виконання. Особливістю проектування є обов'язкова оцінка ризиків і стійкості результатів проекту.

Майбутні вчителі у процесі діяльності студентського самоврядування брали участь у різних за змістом проектах, які водночас сприяли формуванню соціальної компетентності студентства:

- розважальних («Студентський бал», «Красуня Педуніверситету», «Новорічний вогник», «Червона рута», «Вечорниці на Андрія», «День Святого Валентина», «День студента», «Кіно просто неба» та ін.), що спрямовані були на організацію культурного дозвілля студентів і сприяли розвитку естетичних смаків молоді;

- пізнавальних («Посвята у студенти», «Нумо, першокурсники», «День відкритих дверей», гра «Що? Де? Коли?», День працівника освіти», «День

вчителя», тревел-квест «Подільський експрес», тематичний кросворд «Пізнай Україну», інтерактивна гра «Kozaks Style», «Пишемо писанку разом на добро і любов», виставка картин «Зачаровані Вінницею»), що спрямовані були на організацію науково-дослідницької та пошукової діяльності студентів-майбутніх учителів;

- управлінських («Дні студентського самоврядування факультетів», «Конференція студентського самоврядування університету» та ін.), що спрямовані були на активізацію діяльності студентського самоврядування;

- спортивних («Весняні старты», «Козацькі розваги», «Студентська весна», «Студентська Ліга», «Зелена миля»), що активізували спортивно-оздоровчу діяльність студентів;

- соціальних («Школа Волонтерства», «Творчий ігроленд», «Веселий лікар», «Щастя в дитячих долоньках», «Від студентської долоні – до студентського окопу», «З любов'ю до України», «Я пам'ятаю, я пишаюсь», «Стань донором крові – врятуй чиєсь життя», «День доброти», «Від серця до серця», «Свято турботи», «LotsOfSocks», «Пробіг з вірою у серці», «Музика добра», «Інклюзивне мистецтво», «За чисте довкілля», «Життя без сміття»), що спрямовані були на соціально-значущу діяльність студентів.

Керівниками проектів виступали творчі групи, що склалися з викладачів і студентів, виконавцями – студенти-члени студентського самоврядування, студенти різних факультетів, кількість яких залежала від масштабів реалізації проекту: груповий; міжгруповий; загальноуніверситетський; позауніверситетський (соціокультурне оточення університету).

Зміст операційно-діяльнісного етапу відображає особливості експериментальної роботи на двох підетапах формування соціальної компетентності студентів у процесі діяльності студентського самоврядування: *інформаційно-тренувальному*, завданням якого було оволодіння майбутніми вчителями інформацією про особливості соціальної взаємодії, налагодження партнерських стосунків, прийоми попередження і розв'язання конфліктних ситуацій, розвиток професійно важливих якостей, і *технологічному підетані*.

Завданням його було формування в студентів умінь здійснювати продуктивну комунікацію як з окремими особами, так і з групами людей; ввійти в ситуацію спілкування і встановити контакт; бачити і знаходити нестандартні способи вирішення завдань; раціонально планувати свої дії; приймати рішення з урахуванням особистісних і соціальних наслідків.

Програма *тренінгу*, що був організований з метою формування соціальної компетентності студентів педагогічного університету, передбачала розгляд таких важливих з погляду набуття знань і вмінь соціальної взаємодії питань: соціально-виховні технології; способи використання зовнішніх і внутрішніх ресурсів під час проектування виховного заходу, побудова виховної системи школи; педагогічна рефлексія, способи оволодіння нею; шляхи організації самоврядування у загальноосвітній школі, ЗВО; способи реалізації балансу між кооперацією та конфронтацією у міжособистісній взаємодії; організація та здійснення продуктивної комунікації як з окремими особами, так і з групами людей; раціональне планування та корекція власних дій відповідно до обставин спілкування.

Активна участь студентів-майбутніх учителів у тренінгу соціальної компетентності забезпечувала розвиток їх професійно ціннісних якостей. Спільно вирішуючи конкретні завдання, моделюючи ситуації потенційного конфліктного протистояння, учасники тренінгових занять починали розуміти, як їх сприймає оточення, яким чином можуть бути ефективно використані їх особистісні якості. Розширення спектру теоретичних знань, а також суттєві зміни у внутрішніх переконаннях, ціннісних орієнтаціях дозволили підвищити рівень розвитку таких важливих для соціально компетентного фахівця рис, як рефлексія, толерантність, емпатія.

Методика проведення тренінгу передбачала реалізацію завдань трьох блоків: мотиваційного, комунікативного та рефлексивного. Мотиваційний блок містив завдання і вправи, спрямовані на засвоєння принципів та правил роботи під час тренінгу; визначення особистісних цілей та завдань; активізацію мотивації учасників; з'ясування очікуваних результатів членів групи.

Завдання і вправи комунікативного блоку передбачали самодіагностику та поглиблений самоаналіз учасників тренінгу у контексті розвитку соціальної компетентності; з'ясування напрямів особистісного та групового розвитку; засвоєння спеціальних знань, пов'язаних з особливостями реалізації соціальної компетентності; виконання завдань, спрямованих на усвідомлення специфіки обраних стратегій поведінки у ситуаціях соціальної взаємодії (недовір'я, побоювання, загострення суперечностей, неприйняття, конфронтація, прагнення до розуміння, компроміс, уникання, співпереживання, взаємодопомога).

Виконання завдань рефлексивного блоку орієнтували студентів на підведення підсумків роботи, рефлексію емоційного стану та почуттів, зняття напруги шляхом використання релаксаційних вправ.

Тренінг відбувався у спеціально обладнаній аудиторії, розташування меблів у якій налаштовувало учасників взаємодії на максимальний прояв активності, самопрезентацію, ефективну роботу з самовдосконалення. Програма тренінгу передбачала 16 занять (Додаток Д). У структурі кожного тренінгового заняття були представлені різні форми діяльності студентів: робота в парах; робота в малих групах (рольові ігри); індивідуальна робота. Набуття навичок і досвіду соціальної взаємодії відбувалося завдяки активній участі всіх студентів-членів групи і передбачало відпрацювання ефективних прийомів спілкування завдяки використанню таких методів та прийомів, спрямованих на формування соціальної компетентності майбутніх учителів, - бесіда, повідомлення, рольова та ділова гра, дискусія, тренінгові вправи, «круглий стіл», «мозковий штурм».

Розглянемо зміст і структуру *інформаційно-тренувального підетапу*.

Завдання інформаційно-тренувального підетапу, пов'язані з визначенням сутності соціальної компетентності в житті сучасної людини, необхідності реалізації у міжособистісній взаємодії балансу між кооперацією та конфронтацією, вирішувалися завдяки використанню *методу пояснення* теоретичних відомостей. Теоретичні положення, розроблені під час діалогу зі

студентами, стали підґрунтям для формування в них під час тренінгу цілей-ідеалів соціально компетентної людини, здатної взаємодіяти з оточуючими в режимі адекватного, усвідомленого, позитивного ставлення до себе й інших з метою вирішення завдань особистісного розвитку суб'єктів освітнього процесу.

Особливий акцент під час тренінгових занять було зроблено на розгляді самовиховання як особливого типу ставлення до себе і оточуючих, учинків, дій, власного майбутнього з погляду відповідності ідеалам позитивно спрямованої соціальної взаємодії. Разом зі студентами було побудовано «стратегію любові», що покладена в основу формування соціальної компетентності. Суть даної стратегії полягала в усвідомленні того, що самовиховання передбачає бажання людини зробити себе краще, вдосконалюватися, що базується на самоповазі і небайдужому ставленні до роботи над собою.

Тренінгове заняття *«Самовиховання як шлях до набуття соціальної компетентності майбутнього фахівця»* дозволило студентам виявити діалектичний взаємозв'язок процесів виховання і самовиховання. Студентам було запропоновано графічно відобразити вплив виховання і соціальних умов на спрямованість самовиховання, скласти у формі таблиці характеристику етапів набуття соціальної компетентності під час навчання у ЗВО. З метою вдосконалення навичок студентів у самопізнанні їм було запропоновано провести в письмовій формі самоінтерв'ю за підготовленими дослідником питаннями. Письмова форма була обрана з метою досягнення більш глибокого і повного самоаналізу (відповіді на питання самоінтерв'ю та їх аналіз представлені у Додатку Л) .

Вправи, проведені на цьому занятті, які полягали у моделюванні професійно орієнтованих ситуацій, дозволили студентам зрозуміти *специфіку соціальної компетентності вчителя*. *Рефлексивне обговорення сприяло акцентуванню уваги майбутніх фахівців на таких важливих складових соціальної компетентності, як емпатія, рефлексія, комунікативні вміння*. Студенти під час евристичної бесіди висвітлювали можливості різних методів і засобів самовиховання, зокрема прийомів самопізнання як першого етапу

самовиховання і його необхідної умови.

Спостереження за поведінкою студентів на початку тренінгової роботи дозволило нам зробити висновок про фрагментарні, часто неусвідомлені і недостатньо організовані знання членів студентського самоврядування, наслідком чого є практично нульовий результат і незадоволеність результатами складної і важкої самовиховної роботи з набуття соціальної компетентності. Проявлений студентами інтерес до можливості зміни ставлення до себе та інших за допомогою самовиховання визначив структуру та зміст подальших занять, спрямованих на оволодіння студентами прийомами самовиховання соціальної компетентності на основі результатів самопізнання.

Тренінгове заняття *«Специфіка самовиховання майбутнього вчителя: методи, прийоми, етапи процесу самовиховання соціальної компетентності»* було спрямоване на оволодіння студентами методами і прийомами самовиховання соціальної компетентності. Запропоновані студентам презентації унаочнювали досвід налагодження конструктивної взаємодії відомих політиків, бізнесменів, ведучих телепередач, учителів-майстрів. Необхідність вироблення навичок самопізнання як найважливішого етапу і умови самовиховання спонукало до формулювання і впорядкування основних прийомів роботи студентів над собою. За основу були взяті такі: виокремлення особистісних якостей, що забезпечують продуктивне спілкування людини-ідеалу; самодіагностика, самонаказ, який повинен бути лаконічним, категоричним і ствердним, повторюватися кілька разів; самосхвалення на основі аналізу минулих досягнень і перемог; формулювання девізу або життєвого (професійного) кредо, що відобразить ідею поведінки або діяльності; підтримка товаришів (розповідь про результати роботи над собою, про свої досягнення дозволила порівняти досвід своєї роботи з товаришами, отримати поради і відповіді на питання, що виникли під час самовиховної діяльності); самоконтроль і самозвіт (щоденне підведення підсумків своєї роботи в усній формі або у вигляді щоденникових записів).

Важливим завданням нашої роботи було надання студентам допомоги в

складанні програми і плану самовиховання соціальної компетентності, що стало наступним етапом тренінгової роботи. Побудові програми самовиховання як змістового аспекту роботи над собою передувало вироблення системи «правил життя», що поступово ставали принципами поведінки і діяльності студентів. Було запропоновано подумати над тим, яке афористичне висловлювання, вірш відображають повною мірою їх життєві принципи у сфері соціальної комунікації, налаштовують на подолання перешкод, готують до творчої діяльності. Наведемо приклади життєвих (професійних) девізів, запропонованих студентами: «Від посмішки стане всім світліше» (Анна Н.), «Якщо сильно захотіти, все можна досягнути і зуміти» (Марія Є.), «Ніхто не може судити про інших, поки не навчиться судити про себе самого» (Надія К.), «Треба тільки розпочати щось робити, і ти все зможеш» (Ірина К.), «Щоб рибу їсти, треба в воду лізти» (Тетяна В.), «Не треба спалювати за собою мости, адже потім невідомо як перестрибнути на інший берег річки» (Андрій Н.), «І нехай негоди намагаються збити мене зі шляху. А я все одно буду йти вперед, адже треба дійти до мети» (Олена К.), «Бути веселою і красивою, доброю і світлою, ніколи не сумувати і друзям всім допомагати» (Олена Г.), «Бути кращим» (Максим Т.), «Вірити в краще» (Оксана С.), «Стався до людей так, як ти хочеш, щоб ставилися до тебе» (Євген Д.).

Система правил життя, вироблених кожним студентом на тренінговому занятті, сприяла особистісному ставленню до нових знань про себе, інших людей, необхідності набуття соціальної компетентності.

Тренінгове заняття *«Адекватна самооцінка – чинник соціальної компетентності»* було орієнтоване на вдосконалення в студентів навичок самопізнання з метою корекції їх самооцінки за допомогою усвідомлення своєї Я-концепції. З цією метою студентам було запропоноване рефлексивне завдання: у щоденнику самоспостереження необхідно було представити в письмовому вигляді образи «Я» у контексті набуття соціальної компетентності за запропонованою нами схемою («Я – ідеальне», «Я – реальне», «Я – уявне»). З метою більш усвідомленого виконання завдання студенти колективно склали

список особистісних якостей, спираючись на які кожен зміг представити образ соціально компетентного вчителя. Письмова рефлексія була спрямована на усвідомлення студентами рівня сформованості своїх особистісних якостей, що обумовлюють формування соціальної компетентності.

Підсумком виконання завдання стало усвідомлення студентами «Я – реального (того, як людина оцінює власну соціальну компетентність) і «Я – уявного» (того, як сприймають інші люди цю її властивість). «Я – реальне» більшості студентів у контексті формування соціальної компетентності було представлене такими позитивними якостями, як товариськість, ініціативність, природність, відповідальність, комунікативні вміння, емпатія, добросердя, педагогічний оптимізм. До групи якостей, що не сприяють розвитку соціальної компетентності, були віднесені: впертість, підозрілість, різкість, непримиренність, нерішучість, агресивність, нерозвиненість комунікативних умінь, толерантності. Ідеальні якості, в першу чергу, були представлені гнучкістю в спілкуванні, врівноваженістю, рішучістю, відкритістю, щирістю, делікатністю, співчуттям, дружелюбністю і терпимістю. «Я – ідеальне» соціально компетентного фахівця, виявлене в результаті представленого рефлексивного завдання, зумовило напрям роботи студентів над собою.

Метою тренінгового заняття *«Розвиток умінь самоконтролю, емпатії – шлях формування соціальної компетентності майбутнього вчителя»* було формування уявлення студентів про суть самоконтролю поведінки, а також важливість розвитку емпатійних умінь як обов'язкової умови реалізації у соціальній взаємодії балансу (рівноваги) між кооперацією та конфронтацією, заснованого на визнанні власної суб'єктності і суб'єктності іншого. Програма, створена завдяки колективним зусиллям, виступала як зразок для студентів. Було відзначено, що при плануванні роботи над собою важливо не тільки скласти загальну програму самовиховання, але й розробити детальний план роботи, що відображає не тільки завдання, а й засоби досягнення мети. Представлені в програмі самовиховання засоби сприяли підвищенню ролі самоконтролю і рівня усвідомленості даного процесу. Розроблена дослідником

спільно зі студентами орієнтовна програма самовиховання представлена в Додатку Є.

Завдання, представлені в даній програмі, були співвіднесені з інформацією, отриманою на етапі самоаналізу студентами особистісних якостей, що обумовлюють набуття соціальної компетентності. Студентам було запропоновано на основі створених орієнтовної програми і «правил життя» скласти план роботи над собою на тиждень. Важливу роль у досягненні поставлених цілей, як відзначили студенти, зіграло підвищення самоконтролю поведінки та емоцій, а також діяльності. Фрагменти самозвітів студентів представлені в Додатку Ж.

Для підвищення інтересу студентів до проблеми формування соціальної компетентності було проведено тренінгове заняття *«Соціальна компетентність – основа особистісного і професійного успіху»*, що покликане було враховувати специфіку завдань, що стоять перед студентами як членами студентського самоврядування (активна участь у святкуванні Дня міста, Дня Європи, Дня студента, університетської Ліги сміху, Дня знань, Дня вишиванки, Дня відкритих дверей).

Інформаційні питання (У чому полягає соціальне освітнє замовлення на сучасному етапі? Роль студентського самоврядування в організації соціокультурного простору університету?) ставилися з метою актуалізації вже наявних у студентів знань і отримання нових відомостей, необхідних для подальшої роботи з набуття соціальної компетентності. Поєднання інформаційних і проблемних питань сприяло включенню кожного студента в роботу з розвитку когнітивно-оцінного компонента соціальної компетентності через суб'єктивацію (усвідомлення) нового або наявного знання.

Кожне тренінгове заняття містило вправи, спрямовані на вдосконалення комунікативних умінь, засвоєння правил позитивної взаємодії, набуття вмінь невербальної комунікації, умінь створення іміджу сучасного вчителя. Ці вправи спонукали студентів до рефлексивних роздумів про соціально важливі особистісні якості, сприяли розвитку навичок самопізнання і самоаналізу.

З метою розвитку емпатії і рефлексії студентів-майбутніх учителів використовувалась тренінгова вправа «*Відчуй себе*», що спрямовувала майбутніх фахівців на сприйняття внутрішнього світу іншої людини зі збереженням емоційних і смислових відтінків, необхідних для формування соціально продуктивної взаємодії. Учасники даної вправи повинні були уявляти способи реагування в різних ситуаціях спілкування. Ця вправа викликала жвавий емоційний відгук у студентів, вони охоче поділились у групі своїми висновками щодо розвитку професійно важливих якостей (Додаток Б).

Під час тренінгу, спрямованого на формування якостей соціально компетентного фахівця, в якому брали участь члени студентського самоврядування, використовувався метод вербального самонавіювання (вправа «*Налаштування на творчу діяльність*»). Виконання вправи передбачало повторення фраз, важливих для налаштування на майбутню діяльність, для відчуття себе як компетентної особистості, що здатна вирішувати соціально важливі завдання, вірить у себе, у свої можливості побудувати конструктивну взаємодію («Я вмію ..., я можу ...», «Я вірю в те, що ...», «Я бачу себе людиною, яка ...» , «Я переконаний у тому, що ...»). Промовляти фрази необхідно було в стані зосередженості і концентрації волі. Наприклад: «Перед складною розмовою я спокійна і впевнена в собі. Я займаю конструктивну позицію. Я готова до діалогу і взаєморозуміння».

З метою усвідомлення важливості використання мови тіла для особистісної виразності під час публічних виступів, активізації внутрішньої свободи для членів студентського самоврядування були проведені тренінгові вправи: «Відображаємо емоції», «Відповіді без слів», «Зайві жести», «Очі в очі». Завдання цих вправ націлювали студентів на оволодіння засобами невербальної комунікації. Студенти-майбутні вчителі завдяки *тренінговим вправам* побачили важливість використання мови тіла, врахування особливостей побудови міжособистісного простору спілкування, контакту очей для побудови конструктивних відносин.

Тренінгові заняття сприяли не тільки отриманню студентами нового для

себе знання, усвідомленню його через діалогічне обговорення, вирішення проблемних та інформаційних питань, а й формуванню ціннісного ставлення до засад соціально компетентної поведінки через включення членів студентського самоврядування в підготовку до тематичного «круглого столу».

Тематичний «круглий стіл» «Стратегія і тактики соціально компетентної поведінки» мав на меті не тільки обговорення проблем формування соціальної компетентності у теорії і практиці, але й демонстрацію усвідомленого ставлення кращих студентів, що очолюють органи студентського самоврядування факультетів (інституту) педагогічного університету, до самовиховання як педагогічного засобу зміни ставлення до себе й інших. Тематична зустріч надала можливість студентам 1-2 курсів отримати інформацію про специфіку соціально компетентної поведінки, прийоми її реалізації у педагогічному спілкуванні.

Під час підготовки до «круглого столу» за заявленою темою дослідником проводилася робота з інформаційної та консультаційної підтримки студентів. Нами було визначено кілька підетапів в організації заходу: підготовчий, інформаційний, організаційний, діяльнісний, рефлексивний.

Підготовчий підетап полягав у точному формулюванні теми заходу, визначенні мети, напрямів роботи. Було виокремлено п'ять робочих груп, які очолили координатори-члени студентського самоврядування.

На інформаційному підетапі студентами-майбутніми вчителями проводився відбір матеріалу з означеної теми. Форми презентації матеріалу під час зустрічі визначалися самими студентами: звіт про особистий шлях набуття соціальної компетентності, огляд преси з проблемних питань педагогічної взаємодії, узагальнення підходів різних науковців до вирішення проблем соціальної взаємодії, рекламний ролик, присвячений конструктивним стратегіям педагогічної взаємодії, довідник, зміст якого висвітлював деструктивні стереотипи поведінки, що руйнують взаєморозуміння між суб'єктами освітнього процесу.

Організаційний підетап передбачав підготовку наочних матеріалів,

розподіл обов'язків. Варто відзначити ознаки соціально компетентної поведінки, зокрема ініціативність, відповідальність, уміння висловлювання й обстоювання власних поглядів, що були виявлені студентами під час вирішення організаційних питань підготовки аудиторії, технічного оснащення зустрічі, розробки інформаційних матеріалів.

Діяльнісний підетап був в емоційному плані найбільш насиченим. Плідна робота групи інформаційної підтримки знайшла відображення у великій кількості учасників тематичної зустрічі. Вдало оформлена аудиторія дозволила гостям заходу детально ознайомитися з проблематикою «круглого столу». Поширення ідеї необхідності формування соціальної компетентності відбувалося завдяки зацікавленому обговоренню стратегій взаємодії, комунікативних прийомів, особливостей проявів особистісних якостей у комунікації, етапів самовиховання.

Рефлексивний підетап був реалізований як бесіда-міркування про проведений захід (протокол бесіди за підсумками проведеного тематичного «круглого столу» «Стратегія і тактики соціально компетентної поведінки» представлений у Додатку І).

Для розвитку компонентів соціальної компетентності нами був використаний метод гри, а саме: *ділові та рольові ігри*. Використання цього методу дає змогу моделювати ситуації реального спілкування і відрізняється свободою і спонтанністю вербальної і невербальної поведінки. Як зазначає науковець А. Гройсман, «завдяки використанню рольових функцій, ігрове спілкування дозволяє учасникам групової навчальної діяльності адаптуватися до світу людей і речей, створює позитивний психологічний баланс між особистістю й суспільством [54, с. 202].

При застосуванні методу «рольової гри» ми використовували як групові, так й індивідуальні виконання ролей, а саме: всі студенти були глядачами, а ролі розподілялися між окремими студентами; студенти розподілялися на групи, кожна з них брала на себе роль окремого учасника ситуації; деякі студенти долучались до організації ігрового процесу. Ми вважаємо, що

використання рольових ігор дозволило студентам-майбутнім фахівцям наблизити теоретичні знання до практичних умінь, сприяло забезпеченню зв'язку теорії з практикою, виробленню навичок культури спілкування, формуванню соціальної компетентності студентів завдяки вдосконаленню навичок самопізнання, самооцінки, саморегуляції, емпатичного сприйняття, позитивного ставлення до себе та інших людей.

Зі студентами-майбутніми учителями у процесі діяльності студентського самоврядування проводились такі рольові ігри: «Цікаві зустрічі», «Давайте познайомимось!», «Шукаємо таланти!», «День Святого Валентина», «Проба на роль». Рольова гра «Проба на роль» (Додаток В) була орієнтована на розвиток здатності відчувати людину, оцінити її можливості за зовнішніми проявами і визначити для неї відповідну роль. Розвиток емпатійних і рефлексивних здібностей забезпечував більш усвідомлене ставлення до побудови стосунків у різних ситуаціях, дозволяв акцентувати увагу на тому, як саморегуляція власної поведінки впливає на можливість відстоювання своїх інтересів не на шкоду іншому (конфронтація).

З метою вирішення завдань формувального експерименту було проведено низку ділових ігор з чітко поставленими завданнями: «День відкритих дверей», «День першокурсника», «Зрозумій іншого», «Телефон довіри». Під час проведення ділової гри «День першокурсника» членів студентського самоврядування було поділено на п'ять творчих груп, кожна з яких отримала маршрутні листи із зазначеними місцями, які студенти повинні були пройти, виконуючи завдання, пов'язані з соціальною взаємодією (Додаток Г). Проведення різних ділових ігор дозволило студентам закріпити знання з соціальної комунікації, виявити креативність, уміння нестандартного підходу до вирішення професійно орієнтованих ситуацій, ставлення до майбутньої діяльності, що є основними ознаками формування соціальної компетентності студентів-майбутніх фахівців.

Метод ділової гри як діалог на професійному рівні, в якому відбувається зіткнення різних думок, позицій, взаємна критика гіпотез, їх обґрунтування й

ствердження [140, с. 72; 68, с. 137], використаний нами на інформаційно-тренувальному підетапі, дозволив студентам налагоджувати взаємодію з урахуванням засад психологічної сумісності людей та згуртовувати навколо своєї ідеї колектив. Ділові ігри, що використовувалися як під час тренінгу, так і поза його межами, дозволяли підтримувати постійний високий інтерес студентів до формування соціальної компетентності: активізували ініціативність, самостійність, творчість, формували навички командної роботи, розвивали комунікативні вміння, сприяли прояву лідерських здібностей.

Для розробки індивідуальних програм формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів велике значення мало проведення *ділової гри* «Побудова моделі формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів в умовах студентського самоврядування».

Головною метою гри був розвиток соціального мислення учасників, зміна їх ставлення до можливостей студентського самоврядування. Цей процес відбувався практично в ході гри. Ігрові дії передбачали позиційне самовизначення студентів-членів студентського самоврядування, усвідомлення особливостей соціальної ситуації відповідно до теми гри.

Специфіка ігрової діяльності полягала в усвідомленні студентами, що виконували певні ігрові функції, своїх життєдіяльнісних і мисленнєводіяльнісних установок, що дозволяло в подальшому зруйнувати звичні стереотипи дій і думок. Водночас набувалися і розвивалися здібності та вміння колективної розумової діяльності, організаційні вміння.

Організація рефлексивних висловлювань студентів, що супроводжували певні етапи процесу колективної розумової діяльності, дозволила поглибити розуміння ситуації, відстежувати особливості емоційних переживань, мисленнєвих зусиль, спрямованих на вирішення спеціально створеної напруги в діяльності членів студентського самоврядування.

Мета гри: визначити шляхи побудови моделі формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів у процесі діяльності студентського самоврядування.

Завдання:

1. Проаналізувати стан діяльності студентського самоврядування.
2. Виявити конкретні пропозиції щодо створення у педагогічному університеті реально діючої моделі формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів в умовах студентського самоврядування.
3. Визначити зміст і способи організації діяльності з формування соціальної компетентності студентського колективу.

Етапи підготовки:

1. Створення ініціативної групи з членів студентського самоврядування.
2. Проведення анкетування студентів-майбутніх учителів з метою виявлення рівня розвитку студентського самоврядування в університеті. Обробка результатів анкетування.
3. Підготовка матеріалів для презентації (діаграми), робочих листів для мікрогруп.

Хід гри:

1. Учасники були поділені на мікрогрупи і зайняли свої робочі місця.
2. Ведучий запропонував кожній мікрогрупі обговорити такі запитання:
«Чи згодні ви, що ...»
 - проблема формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів у процесі діяльності студентського самоврядування є актуальною;
 - ця проблема вимагає вирішення у нашому університеті.
3. Ведучий ознайомив учасників гри з сутністю понять «компетенція», «компетентність», «соціальна компетентність»; нагадав складові організації студентського самоврядування та співуправління. Особлива увага зверталася на значення органів самоврядування у виховному процесі в університеті, на цілі та завдання студентського самоврядування, принципи його розвитку, права студентського самоврядування, їх роль у соціальній адаптації студентів-майбутніх учителів.
4. Були проаналізовані результати анкетування, створені діаграми, що відображали ставлення студентів до діяльності органів факультетського і

загальноуніверситетського самоврядування. З огляду на отримані відомості, учасники гри працювали над пропозиціями щодо підвищення активності діяльності студентського самоврядування в університеті відповідно до завдань моделі формування соціальної компетентності майбутніх учителів.

5. Творчі мікрогрупи працювали над проектами структури моделі формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів у процесі діяльності студентського самоврядування. Проводилася презентація групових проектів, їх захист та були сформульовані відповіді на поставлені запитання, що є керівними настановами для подальшої роботи органів студентського самоврядування.

Експеримент показав, що гра як форма тренування майбутніх педагогів у вирішенні конкретних завдань дозволяє виробити особистісно-орієнтовану програму діяльності, спрямовану на розв'язання педагогічної проблеми. Під час ділової гри кожен студент прагнув виявити свої можливості як соціально-активної творчої особистості, що розуміє сенс і напрями роботи над собою, займається самоосвітою і самовихованням.

З метою виявлення істини через зіставлення різних поглядів, знаходження спільних рішень, розв'язання проблем способами, які були б прийнятними для всіх у соціокультурному просторі педагогічного університету нами були проведені *бесіди*, що були покликані підготувати членів студентського самоврядування до колегіального обговорення важливих питань.

Основними формами бесіди у процесі формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів в умовах студентського самоврядування були:

- бесіда-інтерв'ю, яка використовувалася для отримання необхідної інформації і слугувала засобом привертання уваги майбутніх фахівців до морально-етичних проблем людських взаємовідносин;
- бесіда-роз'яснення, що мала на меті трактування знань, необхідних для налаштування майбутніх фахівців на моральну поведінку;
- бесіда-дискусії, що проводилася для обговорення спірних питань.

Одне з завдань для членів студентського самоврядування передбачало підготовку і проведення *бесід* зі студентами молодших курсів на теми: «Роль мови жестів і міміки», «Значення інтонації для успішної комунікації», «Невербальні засоби комунікації», «Труднощі взаєморозуміння». Для студентів старших курсів проводились бесіди на теми: «Майстерність невербальної комунікації у формуванні соціально компетентного вчителя», «Знавці невербальної комунікації», «Засоби невербальної і вербальної комунікації у самопрезентації соціально компетентного вчителя», «Як доцільно поєднати слово і жест». Такий спосіб донесення професійно важливої інформації членами студентського самоврядування до майбутніх учителів дозволяв обом сторонам комунікації ще раз акцентувати увагу на розвитку цінних для фахової діяльності якостей, на необхідності вдосконалення соціальної компетентності як ознаки сучасної людини.

З метою усвідомлення членами студентського самоврядування характеристик соціально компетентної людини нами була організована бесіда: «Вміння конструктивного спілкування». Характеристика соціально компетентного фахівця була складена завдяки цікавому діалогу студента та викладача. Це людина відкрита, доброзичлива, привітна і відповідальна у взаємодії, здатна керувати своєю поведінкою і стримувати негативні емоції, які проявляються в різкості, запальності, нетерпимості до думки іншого. Обговорення зі студентами найважливіших характеристик соціально компетентної людини, самостійне виявлення студентами цих характеристик сприяли тому, що нові знання були усвідомлені (протокол бесіди про характеристики соціально компетентної людини представлений у Додатку Е).

Методом формування соціальної компетентності студентів в умовах студентського самоврядування виступала *дискусія* як спосіб групового обговорення проблеми з метою з'ясування істини шляхом зіставлення різних думок. Важливість впровадження дискусії була обумовлена впливом цієї форми колективного обговорення на розвиток критичного мислення студентів, формування вмінь відстоювання власних поглядів, оперування аргументами,

уточнення власних переконань, розуміння думок інших. Таким чином, завдяки активності та ініціативності студентів-майбутніх учителів у дискусії відбувалося акумулювання їх досвіду формування соціальної компетентності.

Наповнення змісту *технологічного підтану* передбачало введення інновацій у формування молодіжної політики педагогічного університету шляхом організації системи заходів, спрямованих на формування соціальної компетентності, соціального інтелекту, соціального досвіду в процесі реалізації студентським самоврядуванням різних проектів.

Волонтерська діяльність є сферою реалізації соціальної компетентності студентів педагогічного університету. Волонтерство ґрунтувалося на таких засадах: добровільність та добротинність; законність; гуманність та гідність; спільність інтересів і рівність прав її учасників; гласність; відповідальність. Добровільна участь студентів-майбутніх учителів у проектах волонтерського руху сприяла розвитку позитивних якостей особистості, оволодінню навичками відповідального підходу до життя; особистісному зростанню; поглибленню почуття солідарності.

У березні 2017 року з ініціативи студентства на базі педагогічного університету була створена «Школа Волонтерства», яка має чотири напрями роботи: 1. Діти-інваліди (люди з особливими потребами). 2. Діти-сироти (дитячі будинки і психолого-реабілітаційні центри). 3. Будинки геріатричного типу. 4. Діти сімей АТО.

Активному формуванню в студентів мотиву до участі в нових соціальних відносинах, потреби в спілкуванні в різних групах, спрямованості на самореалізацію і самовдосконалення професійно цінних якостей сприяли акції милосердя «Від серця до серця», «Свято турботи», благодійні акції «Гостинці учасникам АТО», участь в яких стала високоморальною традицією педагогічного університету. Участь у таких акціях, як «Пробіг з вірою у серці», концерт «Музика добра», у проекті «Інклюзивне мистецтво» (за підтримки ГО «Публічна професійна фундація Альтернатива»), дозволила актуалізувати систему знань студентів про соціальну дійсність, норми, цінності сучасного

суспільства, про процеси, що відбуваються в суспільному житті, збагатила їх можливості виконання нових соціальних ролей. Під час підготовки та проведення Інтеграційного форуму волонтерів «Побачити цінність кожного», організованого спільно з правлінням Вінницької міської організації соціального розвитку та становлення окремих малозахищених категорій молоді «Паросток», студенти вдосконалювали вміння організовувати та здійснювати продуктивну комунікацію як з окремими особами, так і з групами людей, уміння ввійти в ситуацію спілкування і встановити контакт, уміння бачити і знаходити нестандартні способи вирішення завдань, вміння приймати рішення з урахуванням особистісних і соціальних наслідків.

Сукупність умінь студентів проводити аналіз і оцінку відносин, поведінки, діяльності власної та інших, а також умінь оцінювати соціокультурні явища за критеріями особистісної та соціальної значущості, аналізувати проблемні ситуації, що є показниками соціальної компетентності, дозволили майбутнім педагогам взяти активну участь у благодійних акціях «За мирну єдину Україну!», у зборі коштів, необхідних для потреб бійців АТО.

Реалізація соціального проекту «Творчий ігроленд», метою якого було створення творчо-комунікативного середовища для самореалізації дітей з особливими освітніми потребами, покликана була сприяти розвитку компонентів соціальної компетентності майбутніх учителів. Студенти, використовуючи свої комунікативні вміння, зуміли залучити широке коло творчих особистостей, учителів, викладачів, меценатів, членів студентського самоврядування інших ЗВО, які готові були на добровільних засадах протягом декількох місяців працювати з дітьми, проводячи заняття з пісочної терапії, музичні заняття, хореографію, майстер-класи, тренінги. Напрямами діяльності з реалізації проекту були: підбір кваліфікованих педагогів, коучів (тренерів), креативних студентів для організації творчо-розвивального дозвілля дітей з особливими освітніми потребами; розробка системи тренінгів, розваг, музичних і художніх занять, майстер-класів, занять у творчих майстернях для дітей із синдромом Дауна та функціональними обмеженнями; співпраця з громадськими організаціями м. Вінниці й Вінницької

області щодо організації змістовного дозвілля дітей з особливими потребами; організація зустрічей зі співаками і акторами; включення дітей з особливими освітніми потребами в комунікативно-творче середовище, сприятливе для їх самореалізації.

Проект «Творчий ігроленд» був ініційований, спланований, організований завдяки зусиллям членів студентського самоврядування. Його реалізація виявила вміння студентів педагогічного університету використовувати і успішно здійснювати нові підходи до виховання, впроваджувати соціально-виховні технології, розробляти власну модель співпраці з аудиторією, здійснювати аналіз проблемних ситуацій і знаходити оптимальні способи їх вирішення, що є ознакою соціально компетентної поведінки майбутніх педагогів.

Соціальне проектування є технологією ефективного формування соціальної компетентності студентів-майбутніх фахівців завдяки створенню умов для соціальних спроб особистості. Соціальне проектування дозволяє студентам вирішувати основні завдання розвитку компонентів соціальної компетентності: формувати свою Я-концепцію і світогляд; відкривати нові можливості соціальної взаємодії з широким оточенням; пред'являти у соціумі свої здібності з метою підвищення ступеня конкурентоспроможності.

Соціальні проекти, у яких брали участь члени студентського самоврядування, характеризувалися різноманітністю і різноспрямованістю, що забезпечувало всебічне охоплення завдань формування соціальної компетентності майбутніх фахівців. Так, студенти-майбутні вчителі у процесі діяльності студентського самоврядування брали участь у масштабному проекті «Студентська ліга». Метою проекту було об'єднання студентської молоді, підняття патріотичного духу сучасного студентства, примноження спортивних та культурних досягнень студентів. Проект містив низку молодіжних заходів: турніри з міні-футболу, боулінгу, комп'ютерних ігор, пейнтболу, гра «Що? Де? Коли?», військово-патріотичні змагання.

Традиційно студентське самоврядування бере активну участь у фестивалі

«Вінницька студентська весна» (з нагоди Дня Європи, що відзначається в місті). Можливість прояву творчих здібностей студентів, їх соціальної активності, комунікативних умінь сприяла оволодінню професійною майстерністю, творчій самореалізації, складанню іміджу соціально компетентної людини.

Розвитку вміння дослухатися до думки опонентів під час творчої діяльності і адекватно її сприймати, вміння працювати в «команді», вміння творчого використання сучасних інформаційних технологій сприяли такі форми фестивального дійства: створення відеофрагментів тривалістю до хвилини, в яких студенти висловлювали своє ставлення до питань «Чи ти європейець?», «Як я сприймаю європейські цінності?», участь у флешмобі «Ми - європейська молодь», створення локації у виставці «Європейська освіта в Україні», участь у гала-концерті.

З метою формування у студентської молоді почуття прекрасного та розвитку творчих здібностей, студенти-майбутні вчителі у процесі діяльності студентського самоврядування долучились до здійснення проекту «Красуня Педуніверситу». Члени оргкомітету були відповідальні за інформаційне забезпечення проекту, розміщення матеріалів на сторінці педуніверситету в мережі Інтернет, висвітлення результатів конкурсу у пресі, створення реквізиту, костюмів, пошук спонсорів. Організованість, толерантність, тактовність, що є складовими соціально компетентної поведінки, слугували запорукою успішної реалізації етапів проекту: створення оргкомітету, призначення об'єктивного, чесного та компетентного журі, визначення умов проведення заходів у трьох турах, критеріїв оцінювання.

Студентами-членами студентського самоврядування факультету історії, етнології і права був підготовлений проект до Дня Перемоги. Мета проекту: розкрити сутність війни як складного суспільно-політичного процесу, протистояння між країнами, народами, людьми; нагадати студентам про внесок України у перемогу над нацизмом і ті втрати та жертви, яких зазнав український народ у роки Другої світової війни; вшанування пам'яті кожного,

хто боровся з нацизмом, а також усіх жертв війни, що стала найбільш кривавою в історії людства. Девіз проекту: «Ми пам'ятаємо ваші подвиги! Ми пишаємося вами! Ми вдячні вам!», символ проекту – «Мак пам'яті» – стилізоване зображення квітки червоного маку. Творча група складалася з 15 студентів-членів студентського самоврядування, кожен з яких взяв на себе одну з ланок підготовки заходів, що входили у програму проекту: привітання ветеранів Великої Вітчизняної війни; підготовка художньої, мемуарної, інформаційно-довідкової літератури, присвяченої перемозі над нацизмом у Другій світовій війні; підготовка виставки плакатів «Подвигу жити вічно», дошки з фотокартками ветеранів, творів поетичного та прозового характеру; виготовлення стіннівок «Відлуння тих далеких днів сльозою на очах бринить»; організація книжкової виставки «Це потрібно не мертвим, це потрібно живим»; відеоматеріалів про подвиги українців на фронтах Другої світової війни; проведення літературно-музичного вечора «Ще довго в пам'яті болітиме війна». По завершенню проекту всі підготовлені матеріали були оформлені у вигляді методичних рекомендацій для студентів-майбутніх учителів з метою формування світогляду майбутнього фахівця як підґрунтя оволодіння соціальною компетентністю.

Підвищенню соціальної активності, рівня культури студентів, ефективному використанню творчого потенціалу студентів-майбутніх учителів у педагогічному університеті сприяло використання таких форм роботи, як *конкурси і змагання*. В умовах студентського самоврядування виявлялася ініціативність багатьох студентів, що є членами різних гуртків, секцій, самодіяльних колективів (Додаток К). Студенти-майбутні вчителі організовували багато різноманітних конкурсів, які проводились у Мистецькому центрі педагогічного університету, що виступає важливим фактором суспільно-культурного життя молоді.

Аналіз педагогічних джерел з питань організації спільної роботи студентів в позааудиторний час дозволив зробити висновки щодо ефективності використання *клубної діяльності* як форми педагогічного забезпечення

формування соціальної компетентності студентів педагогічного ЗВО.

Важливе місце у діяльності студентського самоврядування відводиться організації різноманітних клубів, що є складовою соціокультурного освітнього простору педагогічного ЗВО. Активна участь студентів-членів студентського самоврядування у діяльності психолого-педагогічного клубу забезпечує розвиток професійно цінних особистісних якостей кожного, набуття конструктивних способів поведінки, що забезпечують соціально схвалювані варіанти презентації своїх здібностей, позитивні стратегії вироблення спільних рішень, розв'язання складних ситуацій.

Спільна діяльність студентів на заняттях психолого-педагогічного клубу мала такі характерні ознаки, що слугували умовою формування соціальної компетентності майбутніх учителів:

- просторова і тимчасова присутність учасників створювала можливість безпосереднього особистого контакту між ними – обміну діями, інформацією, а також взаємної перцепції і рефлексії;
- наявність єдиної мети, загальні інтереси сприяли реалізації потреб кожного з учасників;
- наявність органів організації та керівництва, втілених або в особі одного з учасників, наділеного особливими повноваженнями, або розподілених;
- поділ процесу діяльності між учасниками, обумовлений характером мети, засобів та умов її досягнення, складом і рівнем кваліфікації виконавців;
- виникнення в процесі діяльності міжособистісних відносин на основі предметно заданих функціонально-рольових взаємодій, що набувають згодом відносно самостійного характеру [165, с. 14].

Систематичні заняття студентів у психолого-педагогічному клубі сприяли формуванню позитивного ставлення до себе і до людей, розвитку емпатії, здатності рефлексивного оцінювання своєї поведінки і діяльності, підвищенню рівня сформованості організованості і відповідальності.

Підсумковий етап формування соціальної компетентності студентів педагогічного ЗВО передбачав моніторинг діяльності студентського

самоврядування, аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи, визначення співвідношення мети й завдань за результатами експерименту та визначення кола проблем, які потребують подальшого дослідження. На цьому етапі визначався ступінь оптимальності використання форм та методів роботи зі студентською молоддю, які покликані були забезпечити соціальне вдосконалення студентства, сприяти формуванню життєвого самовизначення кожної особистості, розвитку толерантності, поваги до інших, бажання творити, бути активним учасником усіх суспільних процесів.

Тренування у прояві творчості, ініціативності, вмінні працювати в команді сприяло формуванню високого рівня готовності до виявлення соціальної компетентності у вирішенні майбутніми вчителями професійних завдань педагогічного спілкування. Студенти-майбутні вчителі, беручи участь у всіх суспільних процесах в університеті, отримали великий досвід організаційної діяльності, розвинули комунікативні здібності та інші професійно цінні якості, що забезпечують активну соціальну позицію.

Студенти педагогічного ЗВО на підсумковому етапі застосовували різноманітні прийоми самоконтролю, самооцінювання, самовизначення. Важливими характеристиками розвитку соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів були вміння самоконтролю (виконання тестів під час тренінгових занять), самооцінювання (у тому числі власного рівня розвитку соціальної компетентності), самовизначення (відповіді на запитання). Налаштуванню на самовдосконалення якостей, що виступають компонентами соціальної компетентності, сприяв традиційний рефлексивний етап кожного тренінгового заняття, коли майбутні фахівці відповідали на такі запитання: «Як ви оцінюєте сьогоднішнє заняття?», «Що було для вас найбільш цікавим?», «Що виступило кульмінацією заняття?», «Що вам заважало сьогодні в роботі?», «Що б ви хотіли змінити в наших заняттях?», «Що вам хотілося б обговорити на наступному занятті?». Важливим було звернення уваги на сприятливу атмосферу взаємодії як складової формування соціальної компетентності та встановлення багатоаспектної комунікації, що є умовою оптимального

особистісного і професійного розвитку майбутнього фахівця.

3.4 Аналіз результатів експериментального дослідження

Ефективність визначених педагогічних умов перевірялась шляхом проведення діагностичних зрізів (до і після формувального експерименту), які дали змогу з'ясувати динаміку формування компонентів соціальної компетентності студентів. В експериментальній групі формування соціальної компетентності майбутніх учителів у процесі діяльності студентського самоврядування здійснювалося у відповідності з визначеними педагогічними умовами. Особистісно-професійне становлення студентів контрольної групи, у тому числі формування їх соціальної компетентності, відбувалося в умовах традиційної організації педагогічного процесу. Інші умови, які могли вплинути на розвиток соціальної компетентності студентів експериментальної і контрольної груп, ми намагалися врівноважити, щоб забезпечити коректність висновків стосовно результатів емпіричного дослідження.

Організаційна схема дослідження передбачала порівняння початкового і кінцевого рівнів сформованості соціальної компетентності студентів експериментальної і контрольної групи. Діагностика сформованості соціальної компетентності студентів в обох випадках здійснювалася на основі раніше виокремлених критеріїв (мотиваційно-ціннісний, пізнавально-інформаційний, особистісно-рефлексивний, комунікативно-діяльнісний) і відповідних показників. Зміни в структурних компонентах соціальної компетентності майбутніх учителів після формувального експерименту ми визначали за допомогою комплексу взаємопов'язаних і взаємодоповнювальних методів і методик (спостереження, анкетування, бесіда, тестування, метод експертних оцінок).

Розглянемо спочатку зміни, які відбулися в мотиваційно-ціннісному компоненті соціальної компетентності майбутніх учителів. Для з'ясування динаміки ціннісних орієнтацій, що визначають спрямованість соціальної взаємодії майбутніх учителів, ми використали методику В. Смекала і

М. Кучери. Вона дає змогу діагностувати три типи спрямованості особистості:

1) *спрямованість на завдання* – орієнтація на діяльність, вирішення поставлених завдань, досягнення високих результатів, успішне виконання професійної діяльності;

2) *спрямованість на взаємодію* – орієнтація на партнерів по спілкуванню, формування емоційно комфортних стосунків з іншими суб'єктами соціальної взаємодії, прагнення до налагодження емоційного контакту і досягнення взаєморозуміння, співробітництва, встановлення доброзичливих стосунків з партнерами;

3) *спрямованість на себе* – орієнтація на власний розвиток, досягнення особистого благополуччя, самоствердження, кар'єрне зростання, прагнення заслужити визнання й повагу колег і партнерів по взаємодії.

Динаміка типів спрямованості студентів контрольної й експериментальної груп представлена на рис. 3.2.

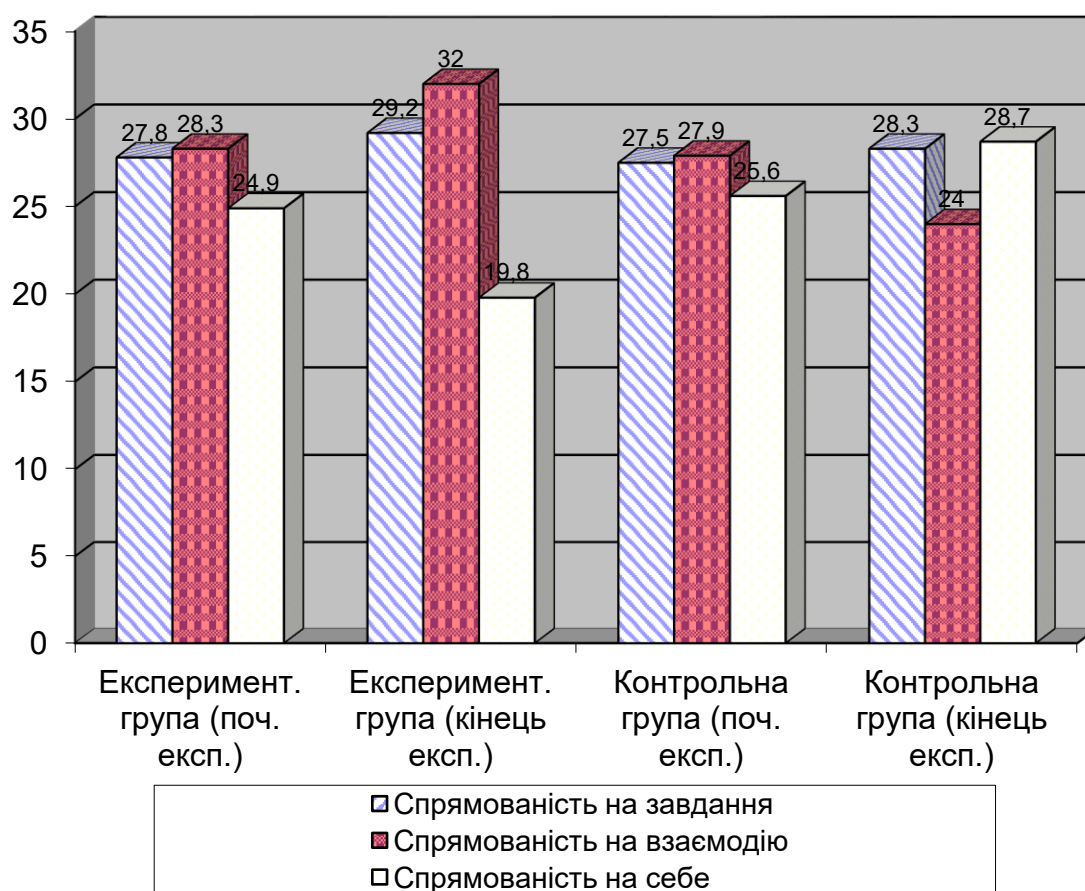


Рис. 3.2. Динаміка спрямованості студентів експериментальної і

контрольної груп (за методикою В. Смекала і М. Кучери).

Як бачимо, у студентів експериментальної групи порівняно з початковим зрізом посилилася орієнтація на діяльність (з 27,8 до 29,2) і взаємодію, формування сприятливих міжособистісних стосунків (з 28,3 до 32), водночас послабилася орієнтація на себе (з 24,9 до 19,8). Причому, відмінності у вираженості спрямованості студентів на взаємодію і на себе за критерієм χ^2 є статистично значущими на рівні $\alpha=0,05$. Таким чином, в експериментальній групі спостерігається тенденція до підвищення спрямованості майбутніх учителів на реалізацію професійних завдань та налагодження конструктивної міжособистісної взаємодії з іншими людьми і протилежна тенденція до зниження значущості індивідуалістичної спрямованості на себе. Відповідаючи на питання орієнтаційної анкети, студенти експериментальної групи домінуючими мотивами своєї діяльності визначають прагнення, пов'язані, в першу чергу, з успішним виконанням професійних завдань, налагодженням конструктивної співпраці з іншими суб'єктами взаємодії, досягненням успіху в спільній діяльності. Особистий успіх більшість із них розглядає крізь призму соціальної взаємодії і колективних досягнень. Загалом в експериментальній групі посилилася орієнтація майбутніх учителів на міжособистісну взаємодію з партнерами та участь у спільній діяльності. Очевидно, в цьому проявився ефект активної участі в діяльності студентського самоврядування, під час якої майбутні вчителі переконалися у важливості конструктивних міжособистісних взаємин для організації продуктивної соціальної взаємодії, зрозуміли цінність взаємної підтримки та партнерського спілкування.

На відміну від експериментальної, у контрольній групі співвідношення типів спрямованості студентів між першим і другим діагностичним зрізом змінилося мало: дещо послабилася орієнтація на взаємодію (з 27,9 до 24), водночас посилилася орієнтація на діяльність (з 27,5 до 28,3) і на себе (з 25,6 до 28,7). Таким чином, протягом професійної підготовки в контрольній групі спостерігається тенденція до поступового зростання орієнтації студентів на себе, власний престиж і самоствердження. Цей вид спрямованості має

найбільшу вираженість і визначає подальше професійне становлення розвиток студентів, стратегію їх поведінки і ставлення до соціального оточення. У своїх відповідях на питання орієнтаційної анкети студенти підкреслюють важливість власного престижу, саморозвитку, особистого успіху в професійній діяльності, досягнення високого матеріального благополуччя більшою мірою, ніж отримання задоволення від самого процесу діяльності та її успішного виконання. Загалом студенти контрольної групи більше орієнтовані на власне благополуччя, кар'єрне зростання, отримання престижної посади, ніж на ефективне виконання професійних завдань і конструктивну міжособистісну взаємодію.

Таким чином, порівняльний аналіз динаміки типів спрямованості студентів експериментальної і контрольної групи свідчить про ефективність визначених педагогічних умов формування соціальної компетентності студентів у процесі діяльності студентського самоврядування за мотиваційно-ціннісним критерієм.

Оцінюючи розвиток соціальної компетентності студентів контрольної й експериментальної груп за *пізнавально-інформаційним критерієм*, ми використовували метод експертних оцінок. Експертам, у ролі яких виступили 4 викладачі і куратор, котрі безпосередньо взаємодіяли зі студентами і мали змогу спостерігати за їх особистісно-професійним становленням, було запропоновано оцінити сформованість соціальної компетентності за такими показниками:

- 1) знання про норми і правила соціальної взаємодії в сучасному суспільстві;
- 2) знання рольових вимог і очікувань, що пред'являються в суспільстві до сучасного вчителя;
- 3) соціальні знання, обумовлені характером і спрямованістю професії;
- 4) знання у галузі професійної етики;
- 5) знання про принципи побудови позитивних відносин між людьми;
- 6) знання про особливості налагодження конструктивної міжособистісної взаємодії в освітньому процесі.

Вираженість зазначених показників оцінювалася експертами за 5-

бальною порядковою шкалою:

5 балів – показник виражений максимальною мірою;

4 бали – показник вище середнього рівня;

3 бали – показник на середньому рівні;

2 бали – показник нижче середнього рівня;

1 бал – показник виражений мінімально.

Сформованість соціальної компетентності студентів експериментальної і контрольної групи за пізнавально-інформаційним критерієм визначалася за

формулою: $K_{ni} = \frac{n}{m}$, де:

K_{ni} – коефіцієнт сформованості соціальної компетентності за пізнавально-інформаційним критерієм;

n – сума експертних оцінок;

m – максимальна сума балів (30).

Для перевірки ступеня узгодженості думок експертів ми застосовували коефіцієнт конкордації Кендала, який обчислювався за формулою $W = + \frac{12S}{m^2(n^3-n)}$ [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 128],

де S – сума квадратів відхилень експертних оцінок конкретного студента від середнього значення експертних оцінок по всій виборці;

m – кількість експертів;

n – кількість студентів, які оцінюються.

На основі експертних оцінок сформованості соціальної компетентності студентів експериментальної групи за пізнавально-інформаційним критерієм ми отримали таке значення коефіцієнта конкордації Кендала:

$$W = \frac{12 \cdot 3369218}{5^2(128^3-128)} = \frac{40430616}{25 \cdot 2097024} = \frac{40430616}{52425600} = 0,7712.$$

Коефіцієнт конкордації Кендала для експертних оцінок сформованості соціальної компетентності у студентів контрольної групи склав:

$$W = \frac{12 \cdot 3633261}{5^2(132^3-132)} = \frac{43599132}{25 \cdot 2299836} = \frac{43599132}{57495900} = 0,7583.$$

Отже, можна стверджувати про достатньо високу міру узгодженості та

надійності експертних оцінок, що дає підстави довіряти одержаним результатам.

Динаміка рівнів сформованості соціальної компетентності студентів експериментальної і контрольної групи за пізнавально-інформаційним критерієм представлена на рисунку 3.3.

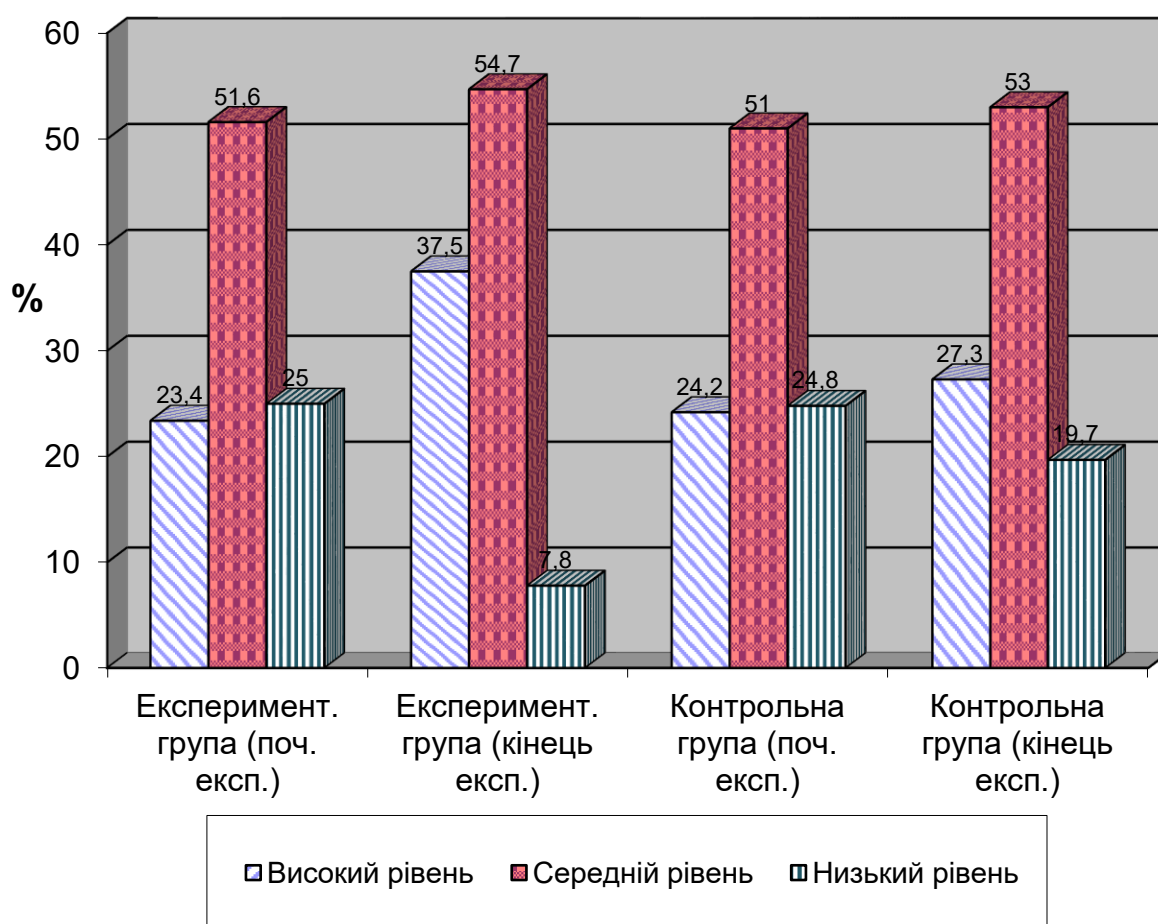


Рис. 3.3. Динаміка рівнів сформованості соціальної компетентності студентів експериментальної і контрольної групи за пізнавально-інформаційним критерієм (експертне оцінювання).

Аналіз одержаних результатів свідчить, що в експериментальній групі відбулися суттєві зміни в сформованості соціальної компетентності студентів за пізнавально-інформаційним критерієм: кількість студентів з високим рівнем збільшилася з 23,4% до 37,5%, з середнім рівнем – з 51,6% до 54,7%. Водночас суттєво зменшився відсоток студентів з низьким рівнем – з 25% до 7,8%. Застосування критерію χ^2 підтвердило статистичну значущість вказаних змін на

рівні $\alpha=0,01$ ($T_{\text{емпір.}} = 12,37$ при $T_{\text{крит.}} = 9,21$). На перший погляд, не спостерігається суттєвої динаміки серед студентів з середнім рівнем соціальної компетентності. Однак більш детальний аналіз свідчить, що до складу виявленої під час другого (підсумкового) зрізу групи студентів з середнім рівнем соціальної компетентності входять інші студенти, ніж виявлені під час першого зрізу. Це пояснюється тим, що за час проведення формувального експерименту частина студентів з середнім рівнем соціальної компетентності підвищила його до високого, натомість до групи з середнім рівнем перейшла частина студентів з початковим низьким рівнем соціальної компетентності. У більшості студентів експериментальної групи зріс рівень обізнаності з психологічними основами міжособистісного та професійного спілкування, нормами і правилами соціальної взаємодії в суспільстві, особливостями міжособистісних стосунків в освітньому середовищі, принципами педагогічної етики, вимогами до соціально-рольової поведінки вчителя, загальними стратегіями і тактиками налагодження конструктивних взаємин між людьми. Важливо відзначити, що студенти оволоділи не лише декларативними, але й процедурними знаннями про способи, стратегії і прийоми продуктивної соціальної взаємодії, а також умінням оперативно їх застосовувати на практиці. Найбільш суттєві зміни спостерігаються серед студентів з низьким рівнем соціальної компетентності за пізнавально-інформаційним критерієм. Під час підсумкового зрізу такий рівень виявлено лише у 7,8% студентів. Значною мірою розвитку пізнавально-інформаційного компоненту соціальної компетентності майбутніх учителів сприяла їх активна участь у діяльності студентського самоврядування, що виступало своєрідною школою соціальних стосунків, командної роботи і партнерської взаємодії. Студенти мали змогу у практичній діяльності проявляти й одночасно розвивати свої організаторські якості та комунікативні уміння, набувати досвіду партнерських взаємин у процесі вирішення спільних проблем.

У контрольній групі теж спостерігається загальна позитивна динаміка рівнів сформованості пізнавально-інформаційного компоненту соціальної

компетентності студентів, однак вона є менш вираженою, ніж в експериментальній групі: кількість студентів з високим рівнем збільшилася з 24,2% лише до 27,3%, з середнім – з 51% до 53%. Дещо зменшився відсоток студентів з низьким рівнем – з 24,8% до 19,7%. Очевидно, такі зміни пов'язані із загальним особистісно-професійним становленням студентів у рамках традиційної моделі підготовки в педагогічному університеті. Застосування критерію χ^2 свідчить, що вказані зміни не досягають рівня статистичної значущості ($T_{\text{емпір.}} = 3,16$ при $T_{\text{крит.}} = 5,99$). Як і в експериментальній, для більшості студентів контрольної групи характерний середній рівень сформованості пізнавально-інформаційного компоненту соціальної компетентності, що проявляється в володінні базовими знаннями про норми і правила соціальної взаємодії, специфікою професійно-педагогічного спілкування, вимогами до сучасного вчителя, нормами педагогічної етики та принципами організації конструктивної міжособистісної взаємодії в педагогічному процесі. Однак такі студенти відчувають суттєві труднощі і проблеми під час застосування наявних знань на практиці, зокрема у громадській і професійній діяльності. Крім того, їм не вистачає гнучкості, креативності, рефлексивності і прогностичності мислення у нестандартних ситуаціях соціальної взаємодії, зокрема в педагогічному процесі.

Звертає на себе увагу також виявлений під час підсумкового зрізу значний відсоток (19,7%) у контрольній групі студентів з низьким рівнем сформованості пізнавально-інформаційного компоненту соціальної компетентності, яким властиві поверхові уявлення про психологічні основи міжособистісного та професійного спілкування взаємодії, норми і правилами конструктивної соціальної взаємодії, в тому числі у педагогічному процесі, недостатнє усвідомлення сутності і важливості принципів педагогічної етики, фрагментарні знання про способи і прийоми соціального партнерства.

Аналізуючи результати формувального експерименту, ми звертали увагу також на розвиток особистісно-рефлексивного компоненту соціальної компетентності майбутніх учителів, зокрема, таких особистісних якостей, як

відповідальність, емпатія, толерантність. З метою діагностування зазначених якостей ми застосовували комплекс діагностичних методик: морально-етичної відповідальності особистості (І. Тимошук) (додаток Н), толерантних установок особистості в міжособистісному спілкуванні (В. Бойко) (додаток О), емоційної емпатії особистості (А. Меграбян, М. Епштейн) (додаток М).

Методика діагностування морально-етичної відповідальності особистості, розроблена І. Тимошуком, дозволяє оцінити рівень сформованості зазначеної якості за п'ятьма основними параметрами: рефлексія в ситуаціях морально-етичного конфлікту, інтуїція в сфері морально-етичної регуляції стосунків, екзистенціальний аспект відповідальності, альтруїстичні почуття, морально-етичні ціннісні орієнтації.

Динаміка рівнів морально-етичної відповідальності студентів контрольної і експериментальної груп представлена на рис. 3.4.

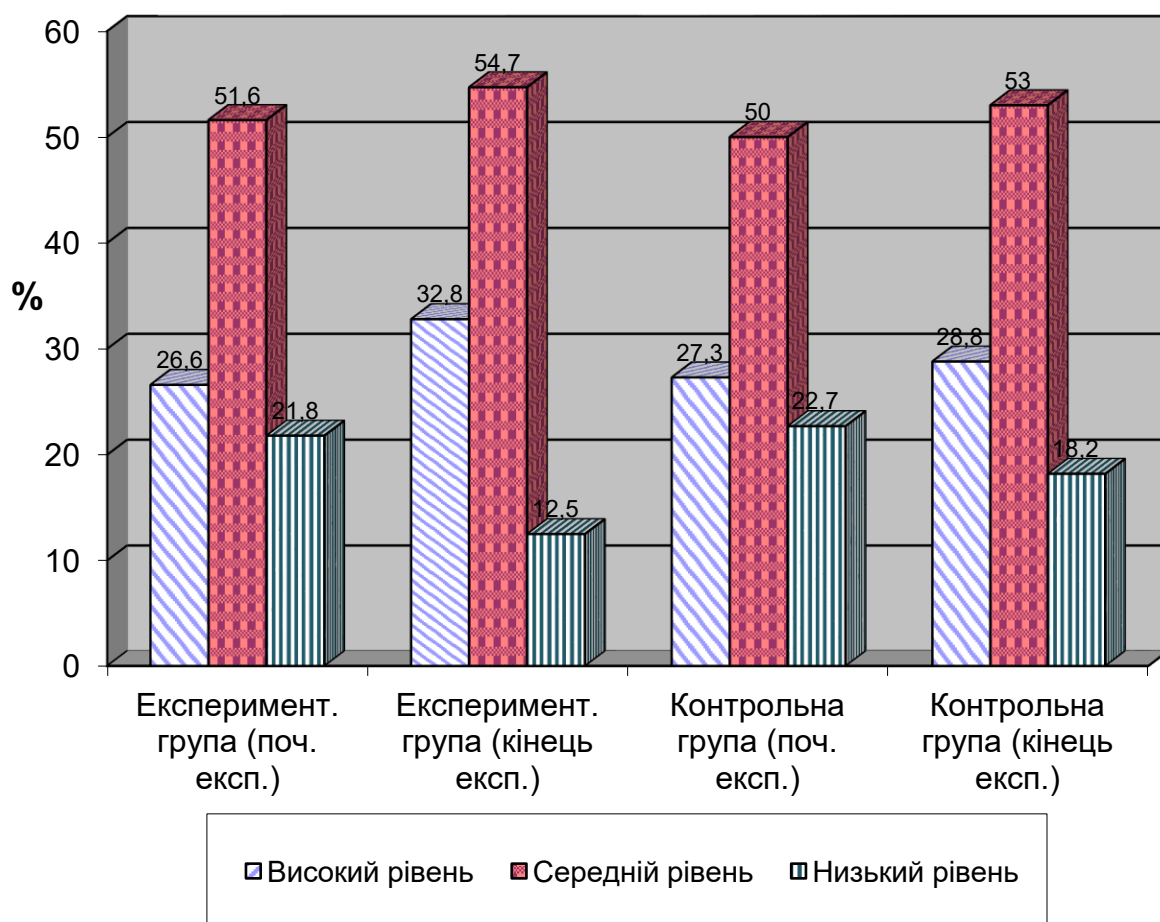


Рис. 3.4. Динаміка розвитку морально-етичної відповідальності студентів в

експериментальній і контрольній групі.

Якщо під час першого діагностичного зрізу між студентами контрольної та експериментальної групи не спостерігалось статистично значущих відмінностей за рівнем сформованості морально-етичної відповідальності, то під час підсумкового зрізу в експериментальній групі виявлено суттєві зміни: відсоток студентів з високим рівнем сформованості цієї якості збільшився з 26,6% до 32,8%, з середнім – з 51,6% до 54,7%. Одночасно суттєво зменшився відсоток студентів з низьким рівнем морально-етичної відповідальності (з 21,8% до 12,5%). Застосування критерію χ^2 свідчить про статистичну значущість вказаних змін на рівні $\alpha=0,05$ ($T_{\text{емпір.}} = 6,32$ при $T_{\text{крит.}} = 5,99$). У студентів експериментальної спостерігається зростання рівня розвитку рефлексії, емоційної зрілості, здатності до самоконтролю, готовності самостійно приймати рішення та відповідати за свої вчинки, зорієнтованості на дотримання морально-етичних норм і цінностей у процесі соціальної взаємодії.

На відміну від експериментальної, у контрольній групі відбулися менш суттєві зміни у розвитку морально-етичної відповідальності студентів: кількість студентів з високим рівнем розвитку цієї якості збільшилася з 27,3% до 28,8%, з середнім – з 50% до 53%; відсоток студентів з низьким рівнем зменшився з 22,7% до 18,2%. Незважаючи на загальну позитивну тенденцію, вказані зміни не досягають рівня статистичної значущості за критерієм χ^2 . В контрольній групі залишається порівняно великим відсоток студентів з низьким рівнем морально-етичної відповідальності, які характеризуються дифузною і недостатньо усвідомлюваною структурою морально-етичних цінностей, схильністю уникати відповідальності за власні дії, пояснювати їх впливом зовнішніх факторів і обставин.

Для діагностування змін у розвитку емпатії студентів ми використовували методику А. Меграбяна і М. Епштейна, яка дає змогу визначити сформованість емоційної емпатії особистості. Методика вимірює сформованість важливих для успішної соціальної взаємодії характеристик особистості, таких, як здатність емоційно співпереживати іншим людям, розуміти їх емоційний стан,

співчувати, допомагати, створювати під час спілкування комфортну емоційну атмосферу. Застосування методики А. Меграбяна і М. Епштейна дозволяє оцінити сформованість у майбутніх учителів двох аспектів емпатії: емоційного (емоційна чутливість, реакція на емоційний стан іншого, схильність співпереживати і співчувати) і поведінкового (вияв дружелюбності, чуйності, толерантності, надання підтримки і допомоги, демонстрування поваги до інших людей тощо).

Динаміка рівнів сформованості емоційної емпатії у студентів контрольної і експериментальної груп представлена на рис. 3.5.

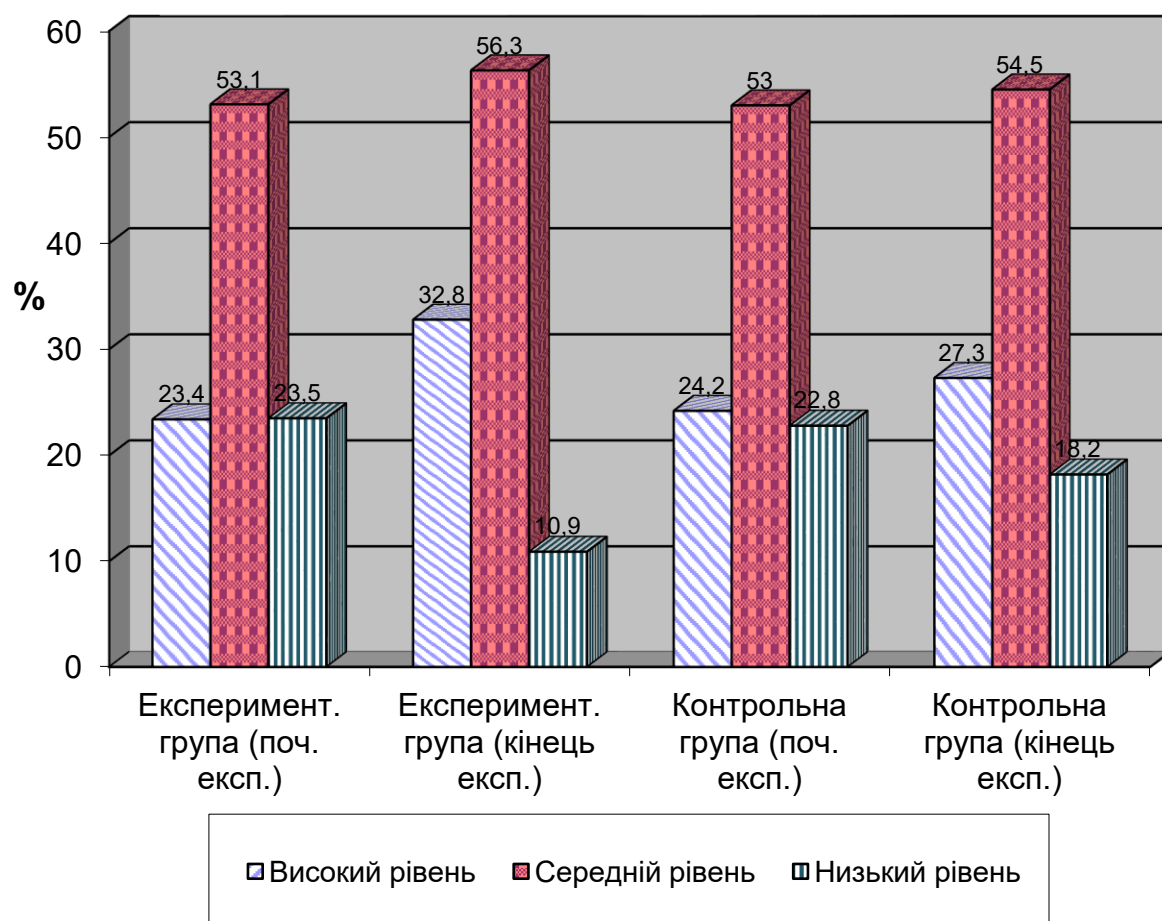


Рис. 3.5. Динаміка розвитку емпатії у студентів експериментальної і контрольної групи.

Як бачимо, позитивні зміни у розвитку емпатії спостерігаються як у студентів експериментальної, так і контрольної групи, проте в контрольній групі вони виражені меншою мірою. В експериментальній групі збільшився

відсоток студентів з високим (з 23,4% до 32,8%) і середнім (з 53,1% до 56,3%) рівнем розвитку емпатії; одночасно суттєво зменшилася кількість студентів з низьким рівнем (з 23,5% до 10,9%). Застосування критерію χ^2 підтверджує статистичну значущість вказаних змін на рівні $\alpha=0,05$ ($T_{\text{емпір.}} = 6,87$ при $T_{\text{крит.}} = 5,99$).

У контрольній групі кількість студентів з високим рівнем розвитку емпатії збільшилася з 24,2% до 27,3%), з середнім – з 53% до 54,5%); з низьким – зменшилася з 22,8% до 18,2%. Однак вказані зміни мають менш виражений характер, ніж в експериментальній групі, і не досягають рівня статистичної значущості ($T_{\text{емпір.}} = 5,14$ при $T_{\text{крит.}} = 5,99$).

Оцінюючи динаміку розвитку толерантності у студентів експериментальної і контрольної групи, ми застосовували запропоновану В. Бойко методику діагностування толерантних установок особистості в міжособистісному спілкуванні [21] (додаток Д). Опитувальник містить декілька блоків питань, що стосуються особливостей вияву толерантності у соціальній взаємодії: наявність чи відсутність категоричності під час оцінювання інших людей; здатність або нездатність приховувати негативні почуття під час спілкування з неприємними співрозмовниками; орієнтація на себе як еталон під час оцінювання інших людей; визнання права на індивідуальність іншої людини; наявність чи відсутність прагнення змінити на свій лад партнера по взаємодії, зробити його зручним; готовність чи неготовність прощати іншим людям їх помилки і недоліки тощо.

Динаміка рівнів сформованості комунікативної толерантності у студентів контрольної і експериментальної груп представлена на рис. 3.6.

Отримані результати свідчать, що в експериментальній групі кількість студентів з високим рівнем сформованості комунікативної толерантності підвищилася з 26,5% до 34,4%, з середнім – з 56,3% до 59,4%. Водночас суттєво зменшився відсоток студентів з низьким рівнем комунікативної толерантності: з 17,2% до 6,2%. Застосування критерію χ^2 свідчить про статистичну значущість зазначених змін на рівні $\alpha=0,05$ ($T_{\text{емпір.}} = 6,73$ при $T_{\text{крит.}} = 5,99$).

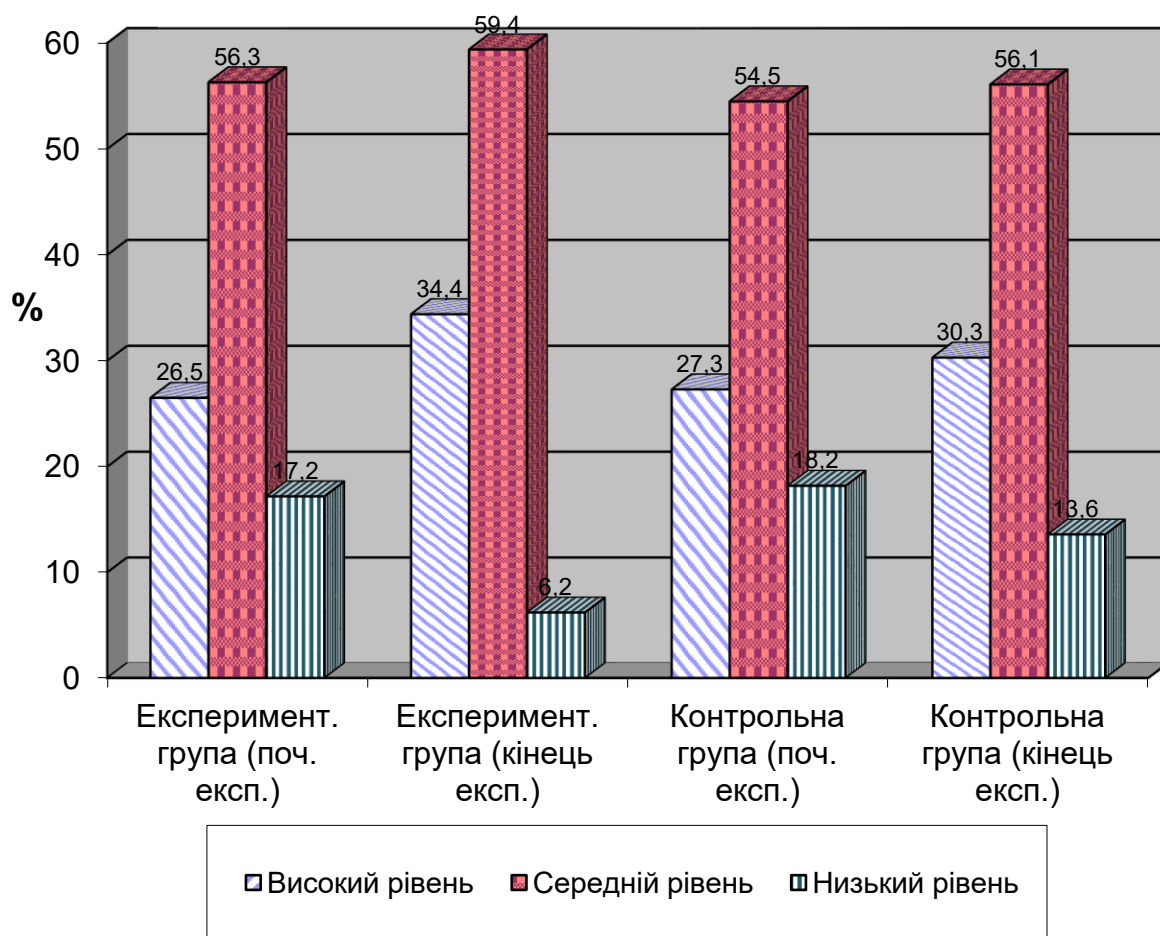


Рис. 3.6. Динаміка розвитку комунікативної толерантності у студентів експериментальної і контрольної групи.

У контрольній групі також спостерігається загальна позитивна динаміка рівнів комунікативної толерантності студентів, однак вона менш виражена, ніж в експериментальній групі: кількість студентів з високим рівнем підвищилася з 27,3% до 30,3%, з середнім – з 54,5% до 56,1%, з низьким рівнем – зменшилася з 18,2% до 13,6%. Відповідно до критерію χ^2 , вказані зміни не досягають рівня статистичної значущості ($T_{\text{емпір.}} = 5,61$ при $T_{\text{крит.}} = 5,99$).

Таким чином, аналіз отриманих результатів дає підстави стверджувати, що розроблена експериментальна методика формування соціальної компетентності майбутніх учителів засобами студентського самоврядування більшою мірою сприяє розвитку особистісних якостей студентів, важливих у контексті соціальної взаємодії, ніж традиційна методика організації педагогічного процесу в педагогічному університеті.

Для діагностики змін у сформованості соціальної компетентності студентів за комунікативно-діяльнісним критерієм ми використовували опитувальник комунікативного контролю (здатності до управління самопрезентацією в спілкуванні) (Н. В. Амяги), методику визначення стилю поведінки в конфліктних ситуаціях Томаса (адаптований варіант Н. В. Гришиної), а також тестові завдання для визначення сформованості інформаційно-мовленнєвих умінь.

Динаміка рівнів комунікативного контролю студентів контрольної і експериментальної групи представлена на рис. 3.7.

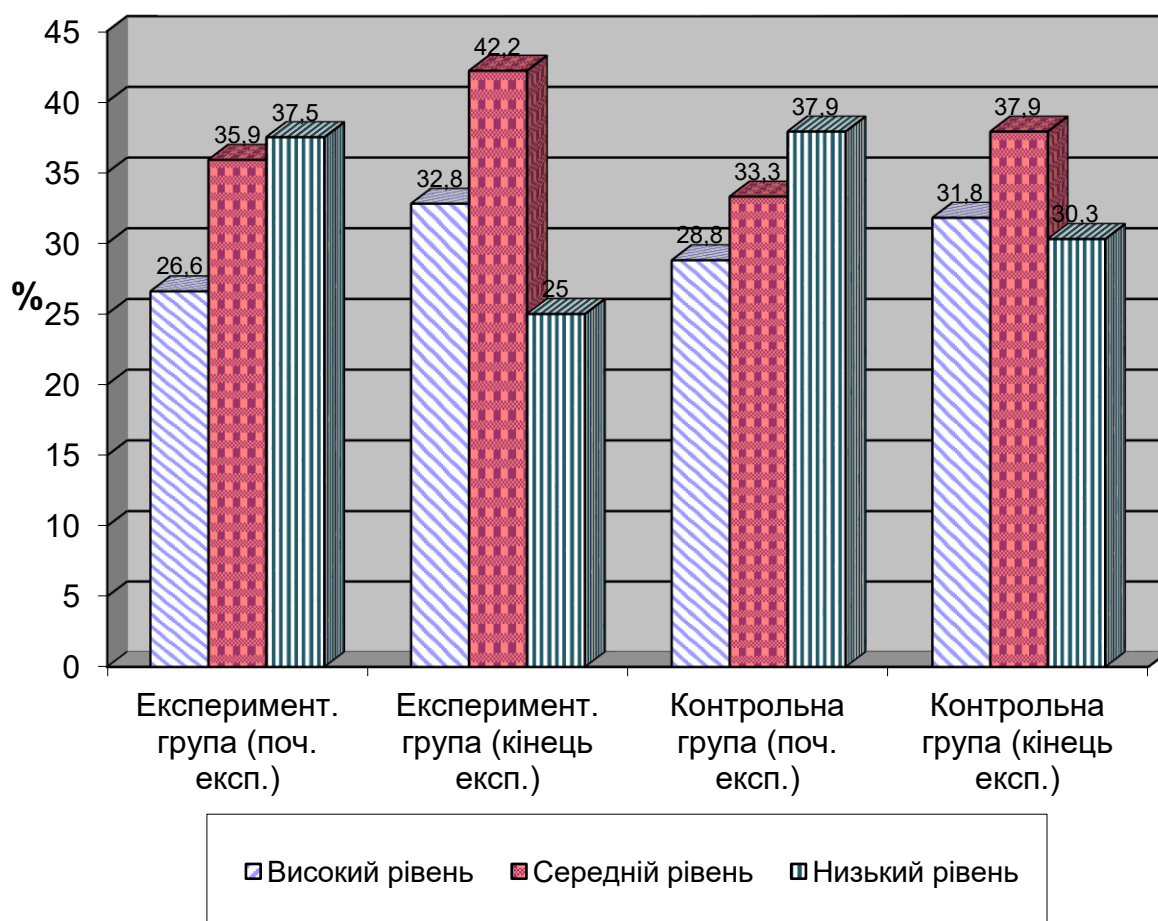


Рис. 3.7. Динаміка рівнів комунікативного контролю у студентів контрольної і експериментальної групи.

Результати дослідження свідчать, що в експериментальній групі відсоток студентів з високим рівнем комунікативного контролю підвищився з 26,6% до 32,8%, з середнім – з 35,9% до 42,2%. Водночас зменшився відсоток студентів з

низьким рівнем комунікативного контролю: з 37,5% до 25%. Застосування критерію χ^2 свідчить про статистичну значущість зазначених змін на рівні $\alpha=0,05$ ($T_{\text{емпір.}} = 7,04$ при $T_{\text{крит.}} = 5,99$). Загалом можна відзначити підвищення комунікативної мобільності студентів експериментальної групи, які почали більшою мірою враховувати особливості партнерів і різних ситуацій соціальної взаємодії, гнучко реагувати на зміну обставин, варіювати свій стиль спілкування залежно від ситуації, прогнозувати можливу реакцію співрозмовників на різні способи взаємодії. Крім того, вони стали більш толерантними і обачними у стосунках, налаштованими на діалог, почали більше уваги звертати на себе, свій стиль спілкування, особливості взаємодії з іншими людьми.

У контрольній групі також відбулися певні зміни у рівнях комунікативного контролю студентів, однак вони менш суттєві: кількість студентів з високим рівнем підвищилася з 28,8% до 31,8%, з середнім – з 33,3% до 37,9%, з низьким рівнем – зменшилася з 37,9% до 30,3%. Однак використання критерію χ^2 свідчить що вказані зміни не досягають рівня статистичної значущості ($T_{\text{емпір.}} = 5,28$ при $T_{\text{крит.}} = 5,99$).

У процесі діагностування сформованості соціальної компетентності студентів контрольної і експериментальної групи за комунікативно-діяльнісним критерієм ми використовували методику визначення стилю поведінки в конфліктних ситуаціях К.Томаса (додаток Р). На думку К. Томаса, в основі типології конфліктної поведінки лежать два поведінкові стилі: кооперація, пов'язана з увагою особистості до інтересів інших учасників конфлікту, і напористість, для якої характерний акцент на захисті власних інтересів. Відповідно до цих двох основних вимірів К. Томас розрізняє п'ять стилів поведінки у конфліктних ситуаціях:

суперництво – намагання домогтися одноосібного задоволення власних інтересів без урахування інтересів партнера;

співпраця – налаштованість на отримання результату, який задовольняє інтереси всіх учасників взаємодії;

компроміс – намагання дійти згоди з іншим учасником конфлікту шляхом взаємних поступок;

уникнення – самоусунення з ситуації, відмова від вирішення проблеми (тобто відсутність прагнення як до кооперації, так і до досягнення власної мети);

пристосування – протилежна суперництву стратегія жертвування власними інтересами заради інтересів іншого.

Результати тестування стилів поведінки студентів у конфліктних ситуаціях за методикою К.Томаса представлені на рис. 3.8.

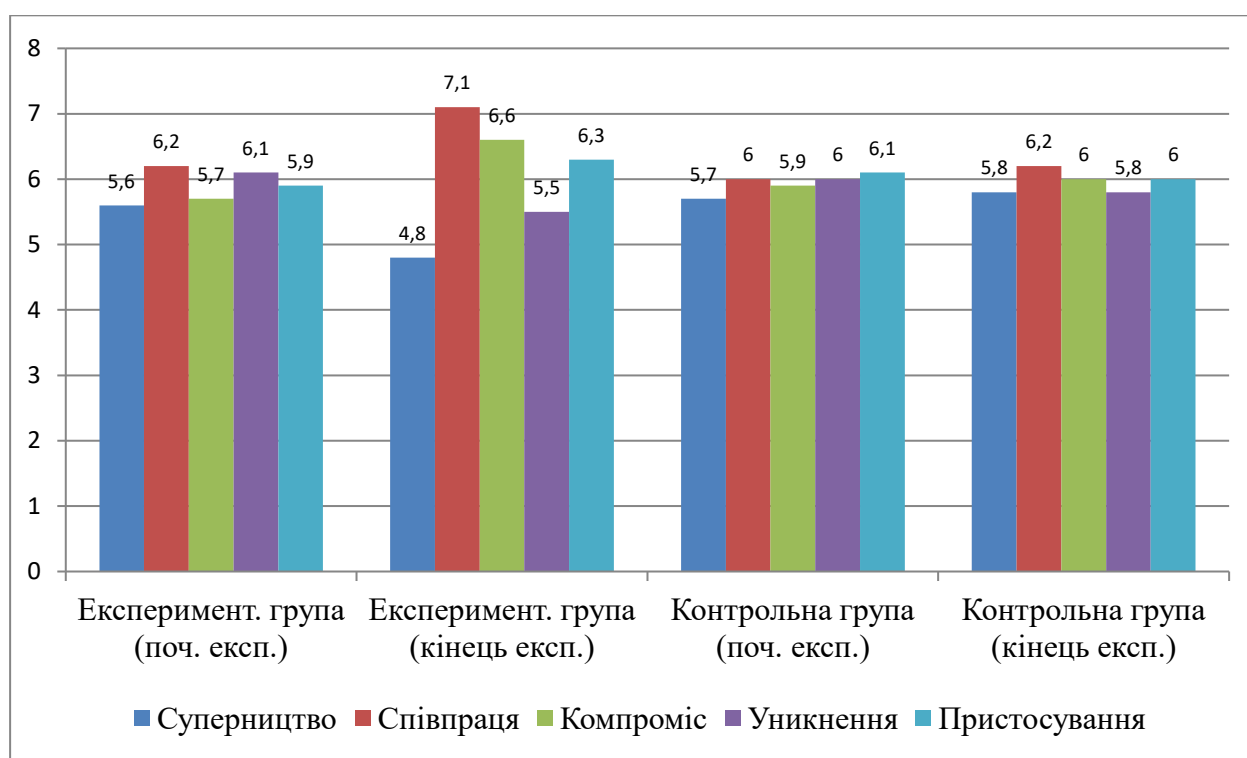


Рис. 3.8. Динаміка стилів поведінки студентів експериментальної і контрольної групи у конфліктних ситуаціях (за методикою К.Томаса).

На початку формуального експерименту, між експериментальною і контрольною групами не було виявлено статистично значущих відмінностей у використанні різних стилів поведінки в конфліктній ситуації (t -критерій Стюдента = 1,82 при $t_{\text{крит.}}=1,96$ ($p \leq 0,05$)). Для багатьох студентів була характерна виражена орієнтація на стилі співпраці, уникнення, пристосування і суперництва в конфліктних ситуаціях.

Під час підсумкового зрізу в студентів експериментальній групі зафіксовано зміну ставлення до використання різних способів поведінки у конфліктних ситуаціях: суттєво зросла орієнтація на стилі співпраці (з 6,2 до 7,1) і компромісу (з 5,7 до 6,6); водночас зменшилася орієнтація на стилі суперництва (з 5,6 до 4,8) і уникнення (з 6,1 до 5,5). Використання критерію Стьюдента свідчить про статистичну достовірність вказаних змін на рівні $\alpha=0,05$. Підвищилася також оцінка студентами стилю пристосування (з 5,6 до 6,3), однак зміни не досягають рівня статистичної значущості.

Варто відзначити значне посилення спрямованості студентів на стратегію співпраці, яка передбачає пошук спільних рішень, які б задовольняли інтереси всіх сторін, готовність ознайомитися з іншими поглядами, щоб зрозуміти причини конфлікту і знайти з нього вихід, прийнятний для всіх сторін. Студенти, які орієнтуються на таку стратегію, не намагаються досягти своєї мети за рахунок інших, а шукають найкращий варіант розв'язання проблеми. Посилилась також спрямованість студентів на досягнення компромісу: взаємне бажання партнерів завершити конфлікт певними поступками з обох сторін. Одночасно з посиленням спрямованості на стратегію співпраці та компромісу у студентів експериментальної групи зменшилася орієнтація на суперництво і уникнення. Особливо помітною є зміна ставлення до стратегії суперництва, яка ґрунтується на високій оцінці особистих інтересів і нехтуванні інтересами суперника.

Бесіди зі студентами експериментальної групи свідчать, що вони почали більш помірковано й адекватно оцінювати доцільність використання різних стилів поведінки у конфлікті. У студентів змінилося, зокрема, ставлення до стилю співпраці. Більшість із них почала усвідомлювати, що за певних умов особливо важливо дотримуватися стратегії співпраці, навіть якщо інші стилі можуть сприяти більш швидкому і зовні ефектному результату.

Отримані в експериментальній групі результати можна пояснити тим, що організована у відповідності з визначеними педагогічними умовами діяльність студентів в умовах самоврядування забезпечувала їх кооперацію, співпрацю, активну комунікацію, яка, у свою чергу, спряла переорієнтації майбутніх

учителів на конструктивні діалогічні стратегії соціальної взаємодії. Студенти експериментальної групи були орієнтовані на роботу в команді, співпрацю, за якої груповий успіх залежав від успіху кожного окремого учасника групи. Саме цим можна пояснити, у першу чергу, позитивну динаміку ставлення студентів експериментальної групи до стилю співпраці в ситуаціях соціальної взаємодії.

Меншою мірою змінилося ставлення до використання різних стратегій поведінки в конфлікті у студентів контрольної групи. Результати, виявлені під час другого зрізу, практично не відрізняються від показників першого зрізу. Дещо зменшилася спрямованість студентів на стиль уникнення, однак зміни не є статистично значущими.

Аналізуючи динаміку розвитку соціальної компетентності студентів експериментальної і контрольної групи за комунікативно-діяльнісним критерієм, ми звертали увагу також на формування їх комунікативних умінь: соціально-перцептивних, мовленнєвих, риторичних і полемічних. З цією метою використовувався комплекс розроблених тестових завдань.

Діагностичні зрізи, проведені на початку і наприкінці формувального експерименту, свідчать про позитивну динаміку розвитку соціально-перцептивних умінь студентів експериментальної групи (рис. 3.9).

Під час першого зрізу між студентами експериментальної і контрольної групи не було виявлено суттєвих відмінностей у розвитку соціально-перцептивних умінь. Половина студентів в обох групах демонструвала середній рівень об'єктивності соціальної перцепції, що виявляється у точності й неупередженості сприйняття партнерів по спілкуванню. Після формувального експерименту в експериментальній групі збільшилася кількість студентів з високим (з 20,3% до 31,3%) і середнім (з 51,6% до 54,7%) рівнем розвитку соціально-перцептивних умінь. Відповідно, зменшився відсоток студентів з низьким рівнем (з 28,1% до 14%). Застосування критерію χ^2 свідчить про статистичну значущість зазначених змін на рівні $\alpha=0,05$ ($T_{\text{емпір.}} = 6,81$ при $T_{\text{крит.}} = 5,99$).

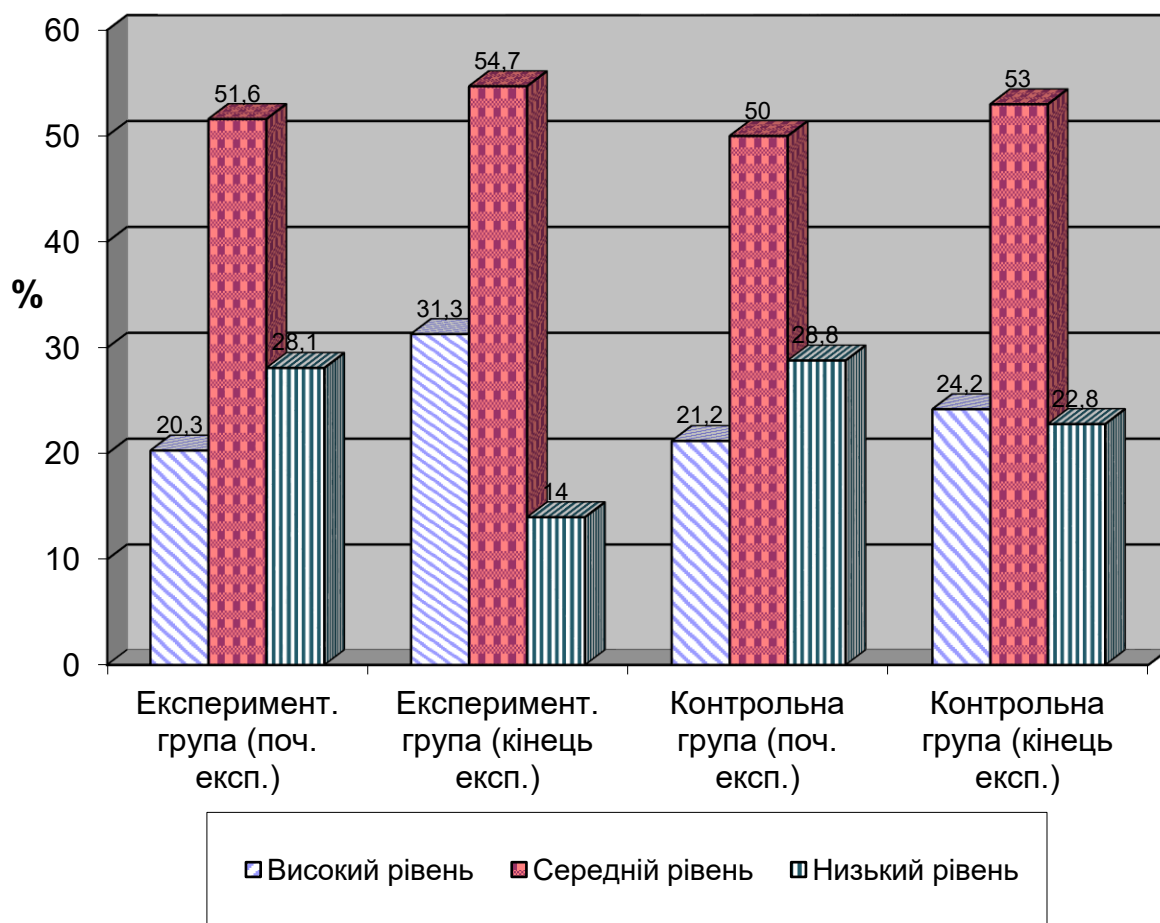


Рис. 3.9. Динаміка розвитку соціально-перцептивних умінь у студентів експериментальної і контрольної групи.

У контрольній групі теж спостерігається незначна позитивна динаміка формування у студентів соціально-перцептивних умінь: дещо збільшилася кількість студентів з високим (з 21,2% до 24,2%) і середнім (з 50% до 53%), зменшилася – з низьким (з 28,8% до 22,8%). Однак вказані зміни є порівняно незначними і не досягають рівня статистичної значущості.

Позитивна динаміка в експериментальній групі спостерігається також у формуванні в студентів такого необхідного для ефективної соціальної взаємодії соціально-перцептивного вміння, як уміння слухати співрозмовника (рис. 3.10). Уміння слухати відіграє важливу роль у соціальній взаємодії, оскільки дає змогу правильно розуміти партнера, отримувати від нього необхідну інформацію, адекватно сприймати критику, поради і пропозиції, формувати довірливі стосунки.

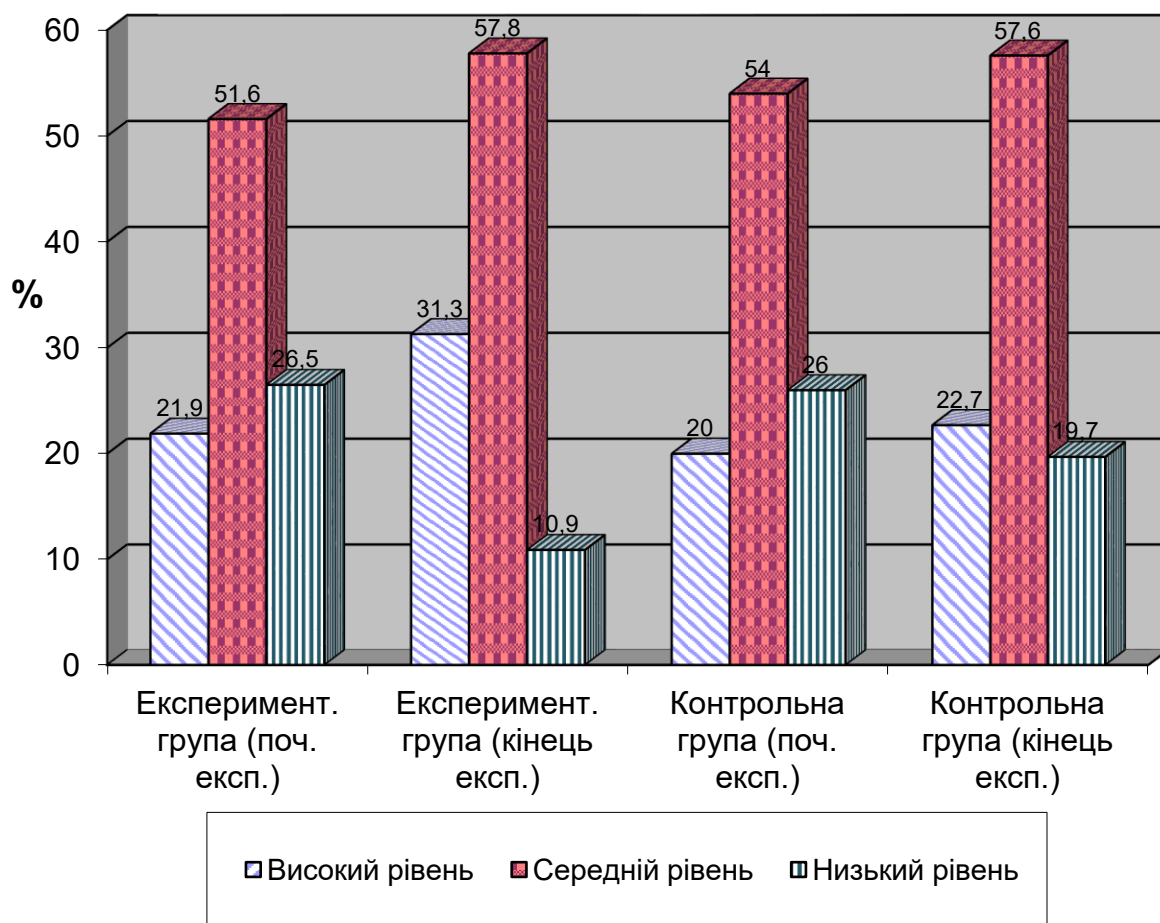


Рис. 3.10. Динаміка розвитку вміння слухати співрозмовника у студентів експериментальної і контрольної групи.

В експериментальній групі, на відміну від контрольної, спостерігаються суттєві зміни у рівнях сформованості вміння студентів слухати співрозмовника: збільшилася кількість студентів з високим (з 21,9 до 31,3%) і середнім (з 51,6% до 57,8%) рівнями розвитку зазначеного вміння; одночасно з 26,5% до 10,9% зменшилася кількість студентів з низьким рівнем. Застосування критерію χ^2 свідчить про статистичну значущість зазначених змін на рівні $\alpha=0,05$ ($T_{\text{емпір.}} = 6,57$ при $T_{\text{крит.}} = 5,99$). Завдяки участі в організованій відповідно до визначених педагогічних умов діяльності студентського самоврядування студенти оволоділи такими важливими для продуктивної соціальної взаємодії вміннями, як: вміння зосереджувати увагу на змісті повідомлення співрозмовника; вміння встановлювати візуальний контакт, використовувати мову поз і жестів; вміння відповідно до ситуації взаємодії використовувати прийоми активного

рефлексивного слухання (уточнення, перефразування, віддзеркалення почуттів, резюмування) і нерефлексивного слухання («уважне» мовчання, мінімізація відповідей і запитань, емпатія); уміння виявляти під час слухання доброзичливе ставлення до співрозмовника і його слів; уміння розуміти невербальну поведінку співрозмовника; уміння зосереджуватися на темі розмови, виділяти головне, найбільш суттєве; уміння виявляти терпіння, давати співрозмовнику змогу висловитися, не перебиваючи його поспішними висновками чи запитаннями.

У контрольній групі теж спостерігається позитивна динаміка рівнів сформованості у студентів вміння слухати співрозмовника, однак використання критерію χ^2 свідчить, що вона не досягає рівня статистичної значущості ($T_{\text{емпір.}} = 5,63$ при $T_{\text{крит.}} = 5,99$).

У процесі формувального експерименту ми здійснювали також моніторинг розвитку у студентів контрольної та експериментальної групи мовленнєвих умінь, які стосуються дотримання норм правильності, точності, доречності мовлення; риторичних умінь, які характеризують здатність виступати перед аудиторією, забезпечуючи її увагу та інтерес до повідомлення; полемічних умінь, які характеризують здатність переконувати, аргументовано доводити свою позицію і коректно спростовувати помилки опонента.

Підсумковий діагностичний зріз, який проводився після завершення формувального експерименту, свідчить про зростання рівня сформованості у студентів експериментальної групи мовленнєвих умінь, які стосуються правильності, доречності, точності мовлення (рис. 3.11).

Під час першого діагностичного зрізу між студентами експериментальної та контрольної групи не було зафіксовано статистично значущих відмінностей за показниками правильності і точності мовлення. Підсумковий зріз, проведений наприкінці експерименту, виявив позитивну динаміку формування мовленнєвих умінь як у студентів експериментальної, так і контрольної групи.

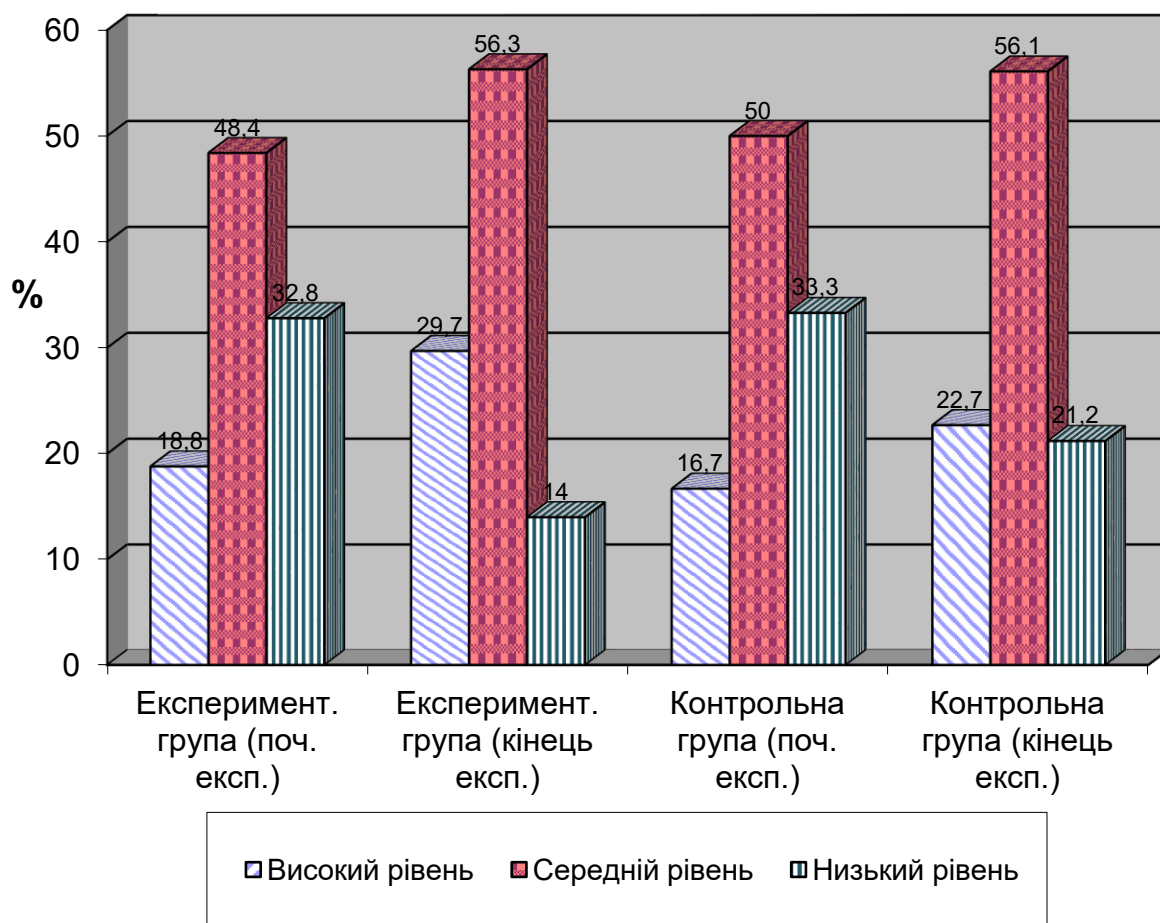


Рис. 3.11. Динаміка рівнів сформованості мовленнєвих умінь у студентів експериментальної і контрольної групи.

В експериментальній групі кількість студентів з високим рівнем сформованості вказаних умінь збільшилася з 18,8% до 29,7%, з середнім – з 48,4% до 56,3%, одночасно зменшився відсоток з низьким рівнем – з 32,8% до 14%. Застосування критерію χ^2 свідчить про статистичну значущість зазначених змін на рівні $\alpha=0,05$ ($T_{\text{емпір.}} = 7,26$ при $T_{\text{крит.}} = 5,99$). Варто відзначити, що в контрольній групі також спостерігаються позитивні зміни, хоча й менш виражені, ніж в експериментальній групі: кількість студентів з високим рівнем збільшилася з 16,7% до 22,7%, з середнім – з 50% до 56,1%, з низьким – зменшилася з 33,3% до 21,2%. Вказані зміни є статистично значущими на рівні $\alpha=0,05$ ($T_{\text{емпір.}} = 6,15$ при $T_{\text{крит.}} = 5,99$). На наш погляд, схожу динаміку формування мовленнєвих умінь у студентів експериментальної і контрольної групи можна пояснити тим, що правильність і точність мовлення залежить,

передусім, від вивчення філологічних дисциплін і загального підвищення мовленнєвої компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.

Результати діагностичних зрізів свідчать також про позитивні зрушення у розвитку риторичних умінь студентів експериментальної групи (рис. 3.12).

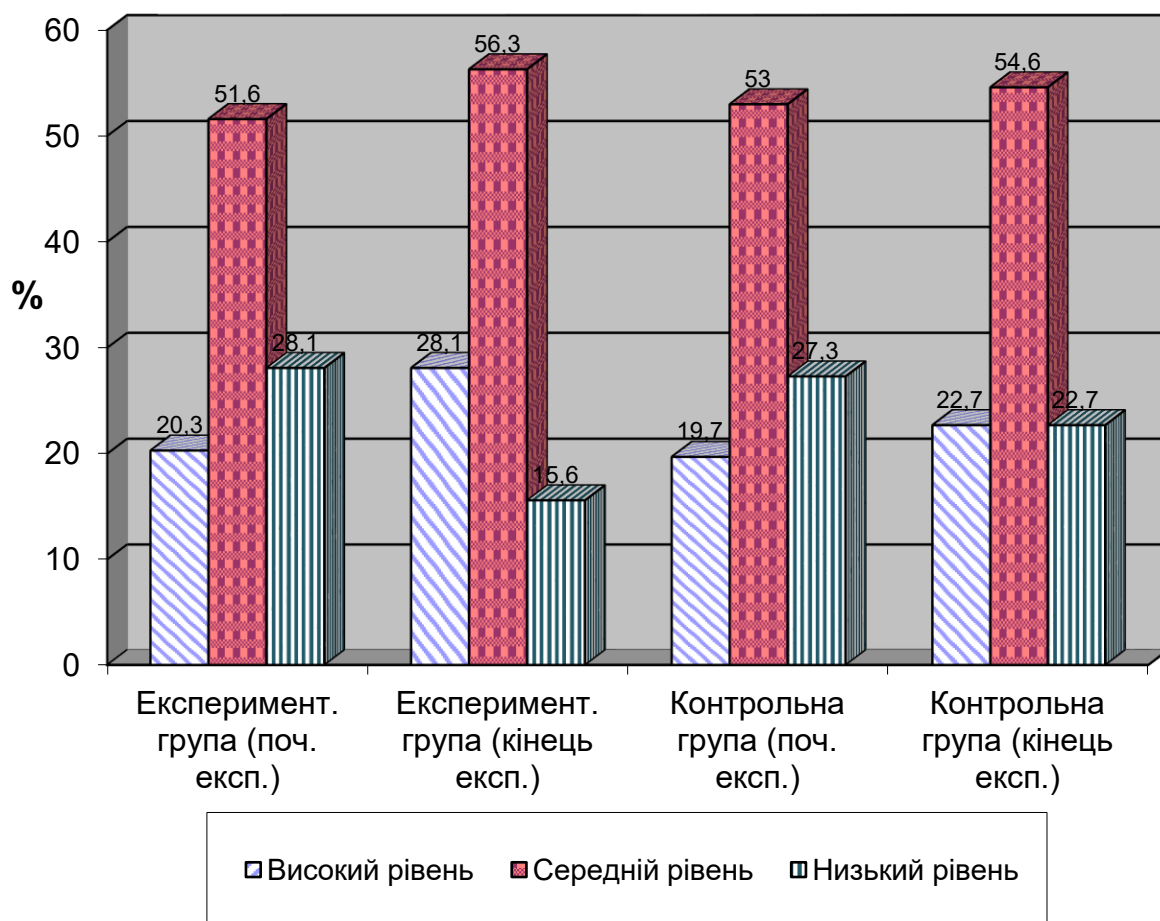


Рис. 3.12. Динаміка рівнів сформованості риторичних умінь у студентів експериментальної і контрольної групи.

В експериментальній групі кількість студентів з високим рівнем сформованості риторичних умінь збільшилася з 20,3% до 28,1%, з середнім – з 51,6% до 56,3%, з низьким – зменшилася з 28,1% до 15,6%. Застосування критерію χ^2 свідчить про статистичну значущість зазначених змін на рівні $\alpha=0,05$ ($T_{\text{емпір.}} = 6,18$ при $T_{\text{крит.}} = 5,99$). В контрольній групі позитивна динаміка менш виражена і не досягає рівня статистичної значущості: відсоток студентів з високим рівнем збільшився з 19,7% до 22,7%, з середнім – з 53% до 54,6%, з

низьким – зменшилася з 27,3% до 22,7%.

Наші спостереження свідчать, що у студентів експериментальної групи посилився інтерес до риторичного аспекту мовлення, з'явилося прагнення удосконалювати майстерність публічного виступу, працювати над створенням власного іміджу. Цьому значною мірою сприяла участь у діяльності студентського самоврядування, яка передбачала організацію академічних, спортивних, мистецьких заходів, часті виступи перед різними аудиторіями, спілкування з представниками адміністрації та громадськістю міста. Активна комунікація у різних контекстах соціальної взаємодії забезпечила розширення діапазону риторичних умінь студентів, таких як: підготовка виступу з урахуванням запитів аудиторії; використання різних прийомів виступу (огляд, опис, характеристика, роздуми, приклад, цитування, обґрунтування, діалогізація тощо), застосування різних способів утримання уваги й інтересу аудиторії (риторичні питання, проблематизація, діалогізація, наведення прикладів тощо); використання наочності і додаткових матеріалів (документів, цитат, ілюстрацій, діаграм, фотографій, схем тощо); орієнтація у настроях аудиторії, її налаштованості; здійснення самоаналізу виступу.

За час проведення педагогічного експерименту в експериментальній групі змінилося також співвідношення рівнів сформованості полемічних умінь (рис. 3.13). Відсоток студентів з високим рівнем сформованості полемічних умінь збільшився з 18,8% до 28,9%, з середнім – з 43% до 49,2%, з низьким – зменшився з 38,2% до 21,9%. Застосування критерію χ^2 свідчить про статистичну значущість зазначених змін на рівні $\alpha=0,05$ ($T_{\text{емпір.}} = 6,12$ при $T_{\text{крит.}} = 5,99$). У контрольній групі, не зважаючи на загальну позитивну тенденцію, зміни не досягають рівня статистичної значущості: кількість студентів з високим рівнем сформованості полемічних умінь збільшилася з 19,7% до 22,7%, з середнім – з 43,9% до 46,2%, з низьким – зменшилася з 36,4% до 31,1%.

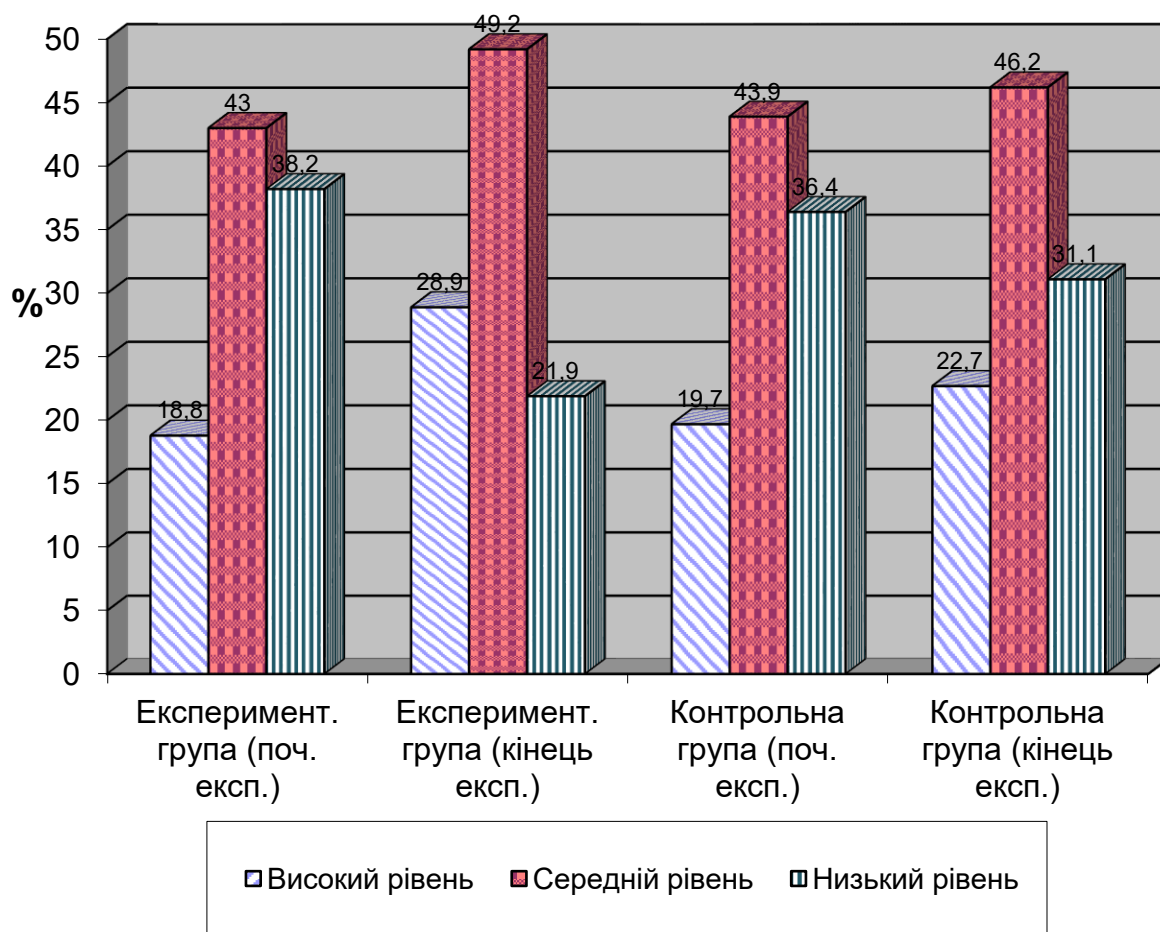


Рис. 3.13. Динаміка рівнів сформованості полемічних умінь у студентів експериментальної і контрольної групи.

У студентів експериментальної групи суттєво поліпшилася культура ведення дискусії, що стосується дотримання принципів полеміки (повага до партнера, вміння поглянути на проблему з його погляду, прагнення зрозуміти його; готовність відмовитися від особистих амбіцій заради істини, об'єктивність у вирішенні проблем; вміння виявляти принциповості, але не впертість; уникнення психологічних способів тиску на співрозмовника, маніпулятивних прийомів ведення полеміки; дотримання етичних норм ведення полеміки (толерантність, чесність, витримка, доброзичливість). Очевидно, цьому сприяла участь студентів у діяльності органів самоврядування, що вимагала дискусійного обговорення численних студентських проблем і колективного прийняття рішень.

Узагальнення отриманих результатів свідчать, що внаслідок

формувального експерименту у студентів експериментальної групи відбулися суттєві кількісні і якісні зміни в усіх структурних компонентах соціальної компетентності: мотиваційно-ціннісному, пізнавально-інформаційному, особистісно-рефлексивному, комунікативно-діяльнісному. Це виявилось в позитивній динаміці загальних рівнів сформованості соціальної компетентності майбутніх учителів (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Динаміка рівнів сформованості соціальної компетентності у студентів експериментальної і контрольної груп

№	Рівні соціальної компетентності	Експериментальна група		Контрольна група	
		1-й зріз	2-й зріз	1-й зріз	2-й зріз
1.	Високий (рефлексивно-творчий)	22,7%	33,6%	25%	28%
2.	Середній (нормативно-репродуктивний)	52,3%	55,5%	50%	52,3%
3.	Низький (емпірично-інтуїтивний)	25%	10,9%	25%	19,7%

За результатами формувального експерименту в експериментальній групі відбулися суттєві позитивні зміни у рівнях соціальної компетентності студентів. Кількість студентів з високим рівнем соціальної компетентності збільшилася з 22,7% до 33,6%, з середнім – з 52,3% до 55,5%. Водночас суттєво зменшилася кількість студентів з низьким рівнем соціальної компетентності: з 25% до 10,9%.

Для перевірки статистичної значущості відмінностей між рівнями сформованості соціальної компетентності студентів експериментальної групи на початку і наприкінці формувального експерименту ми використали χ^2 -критерій.

Нульова гіпотеза (H_0) полягала у тому, що відмінності в рівнях сформованості соціальної компетентності студентів експериментальної групи

на початку і наприкінці формувального експерименту зумовлені випадковими причинами. Задамо рівень значущості $\alpha = 0,05$, який вважається достатнім у психолого-педагогічних дослідженнях.

Відповідно до порядку застосування критерію χ^2 , ми представили результати вимірювання рівнів сформованості соціальної компетентності студентів експериментальної групи у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Результати вимірювання рівнів сформованості соціальної компетентності студентів експериментальної групи на початку і наприкінці формувального експерименту

	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень	Всього
На початку експерименту (1 зріз)	32	67	29	128
Після експерименту (2 зріз)	14	69	37	128
Всього	46	138	72	256

Відповідно до умов застосування критерію χ^2 обчислення його статистики (Т) здійснювалося за формулою:

$$T = \frac{1}{n_1 \times n_2} \left(\frac{(n_{10_{21}} - n_{20_{11}})^2}{O_{11} + O_{21}} + \frac{(n_{10_{22}} - n_{20_{12}})^2}{O_{12} + O_{22}} + \frac{(n_{10_{23}} - n_{20_{13}})^2}{O_{13} + O_{23}} \right) \quad (2.3)$$

де O_{iv} – кількість об'єктів в i -й вибірці, що потрапили в v -у категорію за станом досліджуваної властивості; $i=1,2$ – кількість вибірок; $v=1,2,3$ – кількість категорій (рівнів); n_1 і n_2 – кількість об'єктів у першій і другій вибірках.

Підставимо наші дані у формулу 2.3 і визначимо емпіричну статистику критерію χ^2 .

$$T = \frac{1}{128 \times 128} \left(\frac{(128 \times 14 - 128 \times 32)^2}{32 + 14} + \frac{(128 \times 71 - 128 \times 67)^2}{71 + 67} + \frac{(128 \times 43 - 128 \times 29)^2}{43 + 29} \right) = 9,882$$

Відповідно до умов застосування двостороннього критерію χ^2 за таблицею [52, с. 130] для ступеня свободи 2 ($\nu = 3 - 1 = 2$) і рівня значущості $\alpha = 0,05$ знаходимо $T_{\text{крит.}}(5,99)$. Оскільки $T_{\text{емпір.}} > T_{\text{крит.}}$, то згідно з правилом прийняття рішень для критерію χ^2 , отриманий результат дає підстави відхилити нульову гіпотезу. Тобто, відмінності між рівнями сформованості соціальної компетентності студентів експериментальної групи під час початкового і підсумкового зрізів є не випадковими, а статистично значущими на рівні $\alpha = 0,05$.

У контрольній групі також спостерігається позитивна динаміка в розвитку соціальної компетентності студентів, однак вона менш виражена, ніж в експериментальній групі: кількість студентів з високим рівнем збільшилася з 25% до 28%, з середнім – з 50% до 52,3%, з низьким – зменшилася з 25% до 19,7%. Для перевірки статистичної значущості вказаних змін ми також використали χ^2 -критерій.

Нульова гіпотеза (H_0) полягала у тому, що відмінності в рівнях сформованості соціальної компетентності студентів контрольної групи під час першого і другого діагностичного зрізу зумовлені випадковими причинами. Задамо рівень значущості $\alpha = 0,05$.

Результати діагностування рівнів сформованості соціальної компетентності студентів контрольної групи ми представили у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Результати вимірювання рівнів сформованості соціальної компетентності студентів контрольної групи під час початкового і підсумкового зрізів

	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень	Всього
На початку експерименту (1 зріз)	33	66	33	132
Після експерименту (2 зріз)	26	69	37	132
Всього	59	135	70	264

Підставимо наші дані у формулу 2.3 і визначимо емпіричну статистику критерію χ^2 .

$$T = \frac{1}{132 \times 132} \left(\frac{(132 \times 26 - 132 \times 33)^2}{26 + 33} + \frac{(132 \times 69 - 132 \times 66)^2}{69 + 66} + \frac{(132 \times 37 - 132 \times 33)^2}{37 + 33} \right) = 1,126$$

Оскільки $T_{\text{емпір.}} < T_{\text{крит.}}$, то згідно з правилом прийняття рішень для критерію χ^2 , отриманий результат не дає підстав відхилити нульову гіпотезу. Тобто, відмінності між рівнями сформованості соціальної компетентності студентів контрольної групи під час початкового і підсумкового зрізів є випадковими і не досягають рівня статистичної значущості. Можна припустити, що вони пов'язані із загальним особистісно-професійним розвитком студентів у процесі традиційної системи фахової підготовки.

Результати тестування й опитування студентів дають підстави стверджувати, що ключову роль у розвитку їх соціальної компетентності відіграла участь у діяльності організованого у відповідності з визначеними педагогічними умовами студентського самоврядування. Забезпечення суб'єктної позиції студентів в освітньому процесі, моделювання ситуацій соціальної взаємодії засобами тренінгової роботи, включення студентів як суб'єктів самоврядування в функціонування і розвиток соціокультурного простору закладу вищої освіти, – все це сприяло усвідомленню й оцінці студентами власних можливостей як суб'єктів соціальної взаємодії, формуванню адекватної самооцінки, підвищенню впевненості у собі, посиленню мотивації досягнень і прагнення до особистісно-професійного самовдосконалення. Крім того, у майбутніх учителів поглибилося розуміння теоретичних основ соціальної взаємодії у професійній і громадській діяльності, актуалізувалася навчально-професійна мотивація, підвищився рівень пізнавальної активності та посилився інтерес до проблем професійного спілкування і міжособистісної взаємодії.

Наслідком формувального експерименту став розвиток у студентів

експериментальної групи особистісних якостей, необхідних для продуктивної соціальної взаємодії (відповідальності, організованості, рефлексивності, толерантності, емпатії та ін.), формування системи ціннісних орієнтацій, в якій провідну роль відіграє спрямованість на взаємодію, розширення, поглиблення і уточнення на основі участі в діяльності студентського самоврядування знань про норми і правила ефективної соціальної взаємодії в сучасному суспільстві, а також розширення репертуару соціально-перцептивних, мовленнєвих, риторичних і полемічних умінь, оволодіння новими стратегіями і моделями соціальної взаємодії. Вказані зміни в комплексному вигляді виявились у підвищенні рівнів сформованості соціальної компетентності майбутніх учителів.

Таким чином, аналіз результатів формувального експерименту засвідчив, що побудована на основі обґрунтованих педагогічних умов експериментальна методика забезпечила підвищення рівня соціальної компетентності майбутніх учителів. Отримані результати дають підстави зробити висновок про підтвердження гіпотези нашого дослідження.

Висновки до третього розділу

Узагальнення результатів аналізу психологічної і педагогічної літератури, констатувального етапу дослідження, сучасної практики діяльності студентського самоврядування у педагогічних ЗВО, а також власного досвіду дає підстави сформулювати комплекс педагогічних умов формування соціальної компетентності майбутніх учителів у процесі діяльності студентського самоврядування: забезпечення суб'єктної позиції студентів в освітньому процесі; моделювання ситуацій соціальної взаємодії засобами тренінгової роботи; включення студентів як суб'єктів самоврядування в функціонування і розвиток соціокультурного простору закладу вищої освіти.

Формування соціальної компетентності студентів педагогічних закладів вищої освіти в умовах студентського самоврядування є системним процесом. Його реалізація можлива лише за умови забезпечення суб'єктної позиції студентів в

освітньому процесі, що передбачає вияв власної активності, спрямованої на ініціювання та організацію навчально-професійної діяльності, коригування та оцінювання її результатів. Структура суб'єктної позиції студентів, що актуалізується в умовах студентського самоврядування, містить комплекс важливих складових: внутрішню свободу, соціальну відповідальність, готовність до усвідомленого вибору, здатність до рефлексивного аналізу власного вибору, самоконтроль.

Ефективною формою вдосконалення соціальної компетентності членів студентського самоврядування є соціально-психологічний тренінг, який завдяки моделюванню різноманітних ситуацій соціальної взаємодії дає змогу кожному студентові у психологічно безпечних умовах апробувати нові способи спілкування і оволодіти ефективними стратегіями міжособистісної взаємодії. Психологічним механізмом, що забезпечує реалізацію цих можливостей, є творча рефлексія, сутність якої полягає в переосмисленні і перебудові суб'єктом власної позиції в спілкуванні, ставлення до себе і партнерів, індивідуального комунікативного досвіду, а також продукуванні нових способів вирішення комунікативних завдань, що виникають в освітньому процесі.

Важливою педагогічною умовою формування соціальної компетентності студентів є включення їх як суб'єктів самоврядування в функціонування і розвиток соціокультурного простору закладу вищої освіти. Основними характеристиками соціокультурного простору педагогічного університету, що сприяють формуванню соціальної компетентності майбутніх учителів є: цілісність організації освітнього процесу як системи спільної життєдіяльності викладачів і студентів; спрямованість на забезпечення особистісно-професійного розвитку кожного члена університетської спільноти; демократичний характер організації студентського самоврядування; культивування гуманістичних цінностей життєдіяльності закладу вищої освіти; забезпечення суб'єктної активності студентів у процесі творчої взаємодії з викладачами; підтримка студентських ініціатив і педагогічних інновацій; діалогізація педагогічної взаємодії викладачів і студентів; розширення спектру спільних цілей учасників педагогічної взаємодії; персоналізація взаємин і створення сприятливих умов для партнерських стосунків викладачів і студентів;

гетерогенність середовища, що відкриває широкий простір для вияву індивідуальних нахилів і потреб студентів, їх самовираження та самореалізації як повноправних партнерів соціальної взаємодії з іншими суб'єктами соціокультурного простору закладу вищої освіти.

Враховуючи системний характер організації педагогічного процесу у закладах вищої освіти, а також особливості особистісно-професійного становлення майбутніх учителів, ми розробили модель, яка складається з трьох блоків і комплексно відображає мету, завдання, принципи, педагогічні умови, форми, методи, етапи та рівні формування соціальної компетентності студентів закладу вищої освіти. Цільовий блок розкриває мету, завдання і принципи формування соціальної компетентності майбутніх учителів; змістово-діяльнісний блок відображає педагогічні умови, форми, методи і етапи формування соціальної компетентності студентів у процесі студентського самоврядування; оцінно-результативний блок розкриває критерії, показники та рівні сформованості соціальної компетентності.

Результати дослідно-експериментальної роботи засвідчили, що реалізація обґрунтованих педагогічних умов забезпечує розвиток усіх структурних компонентів соціальної компетентності студентів педагогічних закладів вищої освіти в процесі студентського самоврядування: мотиваційно-ціннісного, пізнавально-інформаційного, особистісно-рефлексивного і комунікативно-діялісного. В експериментальній групі, на відміну від контрольної, на статистично значущому рівні збільшилася кількість студентів з високим, рефлексивно-творчим, рівнем сформованості соціальної компетентності - з 22,7% до 33,6%, середнім, нормативно-репродуктивним - з 52,3% до 55,5% і водночас зменшилася з низьким, емпірично-інтуїтивним, рівнем - з 25% до 10,9%.

Зміст третього розділу висвітлений у таких публікаціях автора дисертаційного дослідження: [115; 117; 119; 120; 121; 123; 127; 129; 196; 214].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. На сучасному етапі розвитку українського суспільства проблема формування соціальної компетентності студентів педагогічних закладів вищої освіти є надзвичайно важливою. Її актуальність зумовлена тим, що система вищої освіти покликана забезпечити майбутніх фахівців ефективним інструментарієм життєвої адаптації в мінливих соціальних умовах, сформувати ціннісні настанови та практичні вміння конструктивної поведінки в демократичному суспільстві, готовність до успішної реалізації соціально-рольових функцій, значущих для життєдіяльності людини й розвитку суспільства. Аналіз традиційної практики підготовки майбутніх учителів свідчить, що вона не забезпечує формування у багатьох студентів належного рівня готовності до продуктивної соціальної взаємодії, в тому числі у сфері професійної діяльності. Це робить актуальним пошук нових підходів і обґрунтування педагогічних умов формування соціальної компетентності майбутніх учителів. На наш погляд, ефективним засобом формування соціальної компетентності студентів педагогічного університету може бути студентське самоврядування, можливості якого поки що мало використовуються для розвитку особистісних якостей і комунікативних умінь, необхідних для продуктивної соціальної взаємодії та самореалізації студентів.

2. Враховуючи багатоаспектний і діалектичний характер соціальної компетентності, у дослідженні обґрунтовано її розуміння як комплексної характеристики особистості, що інтегрує в собі спрямованість на конструктивну соціальну взаємодію, особистісно-комунікативні якості, знання й уміння ефективного виконання соціально-рольових функцій та виявляється в здатності до продуктивної соціальної поведінки на основі відстоювання власних інтересів (аспект конкуренції) і одночасного прийняття інтересів інших людей (аспект кооперації).

3. У структурі соціальної компетентності студентів педагогічного ЗВО виокремлено чотири взаємопов'язані компоненти: *мотиваційно-ціннісний*, що відображає сформованість мотивації участі в соціальних відносинах, прагнення до

налагодження партнерських стосунків і конструктивної соціальної взаємодії; *пізнавально-інформаційний*, представлений системою знань студентів про соціальну дійсність, норми і цінності сучасного суспільства, соціальні ролі і процеси, що відбуваються в суспільному житті; *особистісно-рефлексивний*, що знаходить вияв у сформованості особистісних якостей, необхідних для конструктивної взаємодії та самореалізації в сучасному соціумі (відповідальності, тактовності, толерантності, рефлексивності, емпатійності, організованості, ініціативності, креативності, комунікабельності); *комунікативно-діяльнісний*, що виявляється в сформованості умінь конструктивної соціальної взаємодії. Відповідно до виокремлених компонентів визначено критерії і показники соціальної компетентності студентів, на основі врахування яких виокремлено й описано три рівні сформованості соціальної компетентності майбутніх учителів: високий (рефлексивно-творчий), середній (нормативно-репродуктивний), низький (емпірично-інтуїтивний).

4. На основі аналізу психолого-педагогічних джерел, узагальнення результатів констатувального етапу дослідження, а також урахування особливостей формування професійно важливих особистісних якостей майбутніх учителів визначено педагогічні умови формування соціальної компетентності студентів у процесі студентського самоврядування: забезпечення суб'єктної позиції студентів в освітньому процесі; моделювання ситуацій соціальної взаємодії засобами тренінгової роботи; включення студентів як суб'єктів самоврядування в функціонування і розвиток соціокультурного простору закладу вищої освіти.

На основі врахування системного характеру організації педагогічного процесу у закладах вищої освіти, а також особливостей особистісно-професійного становлення майбутніх учителів, у дослідженні розроблено педагогічну модель, яка складається з трьох блоків (цільового, змістово-діяльнісного, оцінно-результативного) і комплексно відображає мету, завдання, принципи, педагогічні умови, форми, методи, етапи та рівні формування соціальної компетентності студентів закладу вищої освіти у процесі студентського самоврядування.

Результати дослідно-експериментальної роботи засвідчили, що реалізація

обґрунтованих педагогічних умов забезпечує розвиток усіх структурних компонентів соціальної компетентності студентів педагогічних закладів вищої освіти в процесі студентського самоврядування: мотиваційно-ціннісного, пізнавально-інформаційного, особистісно-рефлексивного і комунікативно-діяльнісного. В експериментальній групі, на відміну від контрольної, на статистично значущому рівні збільшилася кількість студентів з високим, рефлексивно-творчим, рівнем сформованості соціальної компетентності - з 22,7% до 33,6%, середнім, нормативно-репродуктивним - з 52,3% до 55,5% і водночас зменшилася з низьким, емпірично-інтуїтивним, рівнем - з 25% до 10,9%.

Проведене дослідження не претендує на повне розв'язання всіх аспектів проблеми формування соціальної компетентності майбутніх учителів в умовах студентського самоврядування. Перспективи подальших досліджень полягають у з'ясуванні можливостей формування соціальної компетентності майбутніх учителів у процесі виробничої практики, вивченні й узагальненні зарубіжного досвіду формування соціальної компетентності студентів у процесі діяльності самоврядних молодіжних спільнот.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Акімова О. В. Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти : монографія. Вінниця : Балюк І. Б. , 2007. 351 с.
3. Аксенова Г. И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 1998. 448 с.
4. Алексеєнко Т. Ф. «Я – соціальне» та «Я – індивідуальне» у соціалізації особистості. Шлях освіти. 2009. № 4. С. 7-9.
5. Алексеєнко Т. Ф. Соціалізація особистості : можливості й ризики : наук. метод. посіб. К. : Педагогічна думка, 2007. 152 с.
6. Алхімов Д. В. Організація виховного простору формування лідерських якостей школярів. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2013. №4. С. 13-21.
7. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. 496 с.
8. Атестація загальноосвітніх шкіл / М. І. Сметанський, В. М. Галузьяк, М. І. Слободянюк, В. І. Шахов. Вінниця : Книга-Вега, 2002. 320 с.
9. Багрій В. Н. Критерії та рівні сформованості професійних умінь майбутніх соціальних педагогів. Зб. наук. пр. Хмельницького ін-ту соціальних технологій університету «Україна». 2012. № 6. С. 10-15.
10. Бахтин М. М. Как философ / сост. С. С. Аверинцев, Ю. Н. Давыдов, В. Н. Турбин и др. М.: Наука, 1992. 256 с.
11. Безкорвайна О. Соціальна компетентність старшокласника в контексті особистісно-зорієнтованого підходу. Нова пед. думка. 2011. № 4. С. 49-53.
12. Белицкая Г. Э. Социальная компетентность личности. Субъект и социальная компетентность личности: под ред. А. В. Брушлинского. Москва: Институт психологии РАН, 1995. С. 24-108.

13. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
14. Беспалько В. П., Татур Ю. Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. Москва : Высшая школа, 1989. 141 с.
15. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь, 2003. Кн. 1. 280 с.
16. Бех І. Д. Виховний простір: організаційно-змістові орієнтири. Гірська школа українських Карпат. 2013. № 10. С. 3-14.
17. Бібік Н. М. Компетентнісна освіта – від теорії до практики. К. : Плеяда, 2010. 120 с.
18. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. К. : «К.І.С.», 2004. С. 45-51.
19. Бодалев А. А. Психология общения. Избранные психологические труды. 2-е изд. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. 256 с.
20. Бодров В. Студентське самоврядування як середовище виховання майбутньої української еліти [Текст]. Сучасні аспекти виховання студентської молоді : тези доповідей III Всеукр. наук.-практ.конф., Харків, 7 – 8 квітня. 2011. Х. : ХНАМГ, 2011. 217 с.
21. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. Москва : Филинь, 1996. 472 с.
22. Бойчук П. М., Борбич. Н. В. Модель формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів. Соц. педагогіка: теорія та практика. 2013. № 1. С. 35-44.
23. Бондаревская Е. В. Смысл и стратегия личностно-ориентированного воспитания. Педагогика. 2001. № 1. С. 17-25.
24. Бондаренко О. Ф. Суб'єктність як етичний вимір: у пошуках

вітчизняної традиції у психотерапії. Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В. О. Татенка. К.: Либідь, 2006. С. 52-70.

25. Борбич Н. В. Соціальна компетентність майбутнього фахівця як чинник розвитку його професіоналізму. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія : Педагогічні науки / голов. ред. М. О. Носко. Чернігів : ЧНПУ, 2012. Вип. 96. С. 25-27.

26. Борбич Н. Компетентність як педагогічне явище. Педагогіка і психологія проф. освіти. 2011. № 3. С. 91-98.

27. Борбич Н. Критерії та показники сформованості соціальної компетентності. Молодь і ринок. 2016. № 9. С. 79-83.

28. Бородін Є. І., Тарасенко Т. М. Розвиток студентського самоврядування як напрям державної підтримки молоді в Україні. Державне управління та місцеве самоврядування. Збірник наукових праць. 2010. Вип. 4 (7). С. 183-191.

29. Бровчак Л. С. Педагогічні умови формування організаторських здібностей майбутніх учителів. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Зб. наук. пр. Вип. 36 / Редкол.: І. А.Зязюн (голова) та ін. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2013. С. 182-189.

30. Бубер М. Я и ты / пер. с нем. Ю. М. Терентьева, Н. Файнгольда; авт. послесл. П. С. Гуревич; общ. ред. С. Я. Левит ; П. С. Гуревич. М.: Высшая школа, 1993. 175 с.

31. Вазина, К. Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека [Текст]. М.: Издательство: Московский государственный университет печати, 2002. 145 с.

32. Василенко Н. Соціальна компетентність: сутність, структура, розвиток. Нова пед. думка. 2011. № 2. С. 63-65.

33. Василишина Т. В. Емпатійні здібності вчителів: психологічний аспект. Практична психологія та соціальна робота. 1999. №5. С.16-21.

34. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

35. Вернадский В. И. Начало и вечность жизни. М.: Советская Россия. 1989. 701 с.
36. Вільш І. Суб'єктність індивіда у світлі концепції сталих індивідуальних рис особистості. Особистість і трансформаційні процеси у суспільстві: Психолого-педагогічні проблеми сучасної освіти: матер. III Харків. міжнар. психол. читань. Харків, 1999. С. 20-22.
37. Вітвицька С. С. Методологічні основи ступеневої педагогічної освіти. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Житомир : Житомирський державний університет, 2005. Вип. 21. С. 8-11.
38. Вольнова Л. М. Соціальна психологія: формування компетентності майбутнього фахівця: навч. посіб. для студ. спец. «Соціальна педагогіка», «Соціальна робота». К. : [б. в.], 2010. 283 с.
39. Габа І. Освітнє середовище : соціально-психологічна парадигма. Актуальні проблеми психології. Т. 7. Вип. 22. К., 2010. С. 27-31.
40. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. Х : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2006. 579 с.
41. Галімов А. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом. Хмельницький: Вид-во НАДСПУ, 2004. 376 с.
42. Галузяк В. М. Груповий тренінг як засіб розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 35. Вінниця, 2011. С. 203-210.
43. Галузяк В. М. Образовательная среда как фактор личностного развития будущих учителей. Актуальные проблемы педагогической теории и практики: материалы международной научной конференции / под общей ред. проф. О. И. Кирикова; проф. Н. И. Сметанского. Москва: Наука: информ; Воронеж:

Воронежский государственный педагогический университет, 2013. С. 26-36.

44. Галузяк В. М. Суб'єктність як професійно важлива якість педагога. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 18. Вінниця, 2006. С. 212-216.

45. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. пер. с англ. Э. А. Голубевой. Психология мышления [сб. / ред. А.М. Матюшкин]. М.: Прогресс, 1965. С. 433-456.

46. Годлевська Д. М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка». Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. К., 2007. 21 с.

47. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. Вища освіта України. 2008. № 3. С. 23-30.

48. Головенько В., Корнієвський О. Український молодіжний рух: історія та сьогодення [Текст]. К. : Наукова думка, 1994. 114 с.

49. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.

50. Гончаров С. З. Социальная компетентность личности: сущность, структура, критерии и значение. Образование и наука. 2004. №.2. С. 3-18.

51. Гончарова-Горянська М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів. Рідна шк. 2004. № 7-8. С. 71-74.

52. Грабарь М. И., Краснянская К. А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. Москва : Педагогика, 1977. 136 с.

53. Грибан Г. В. Формування комунікативних умінь і навичок старшокласників на уроках риторики. Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі. Ж.: ЖДУ

ім. І. Франка, 2015. С. 102-106.

54. Гройсман А. П. Проблемы ролевой психологии. Психологические механизмы регуляции социального поведения. М.: Наука, 1979. С.175-204.

55. Давидюк М. Соціокультурний підхід до розвитку демократичних цінностей молоді засобами студентського самоврядування [Текст]. Гілея [науковий вісник] : Зб. наук. праць / Гол. ред. В. Вашкевич. К. : ВІР УАН, 2015. Вип. 124. С. 100-112.

56. Данюшенков В. С. Современные представления о социальном пространстве. Педагогика. 2004. № 9. С. 28-33.

57. Дементьева Е. Б. Формирование социальной компетентности студентов педагогического колледжа : дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08. [Место защиты: Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена]. Санкт-Петербург, 2012. 214с.

58. Дистервег А. Избранные педагогические произведения. М.: Учпедгиз, 1956. 211 с.

59. Докторович М. О. Соціальна компетентність: співвідношення наукових категорій: Матеріали ІХ між нар. наук.-практ. конф. «Наука та освіта – 2006». Т. 2. Педагогічні науки. Дніпропетровськ, 2006. С. 81-89.

60. Доскач С. Особливості мотивації особистісного зростання майбутніх педагогів. Педагогіка та психологія: Науковий вісник. Чернівецький університет. Чернівці, 2005. «Рута», Випуск 244. 207с.

61. Дубич К. В. Особистісно орієнтоване виховання студентів в умовах соціокультурного середовища вищого навчального закладу: дис.... канд. пед. наук : 13.00.07. Рівне, 2007. 267 с.

62. Дюркгейм Е. Соціологія і соціальні науки. Філософська і соціологічна думка. 1992. № 5. С. 113-127

63. Дюркгейм Э. Социология образования. М.: ИПТОР. 1996. 80 с.

64. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / [за заг. ред. проф. І. Д. Звереві]. Київ ; Сімферополь : Універсум, 2012. 536 с.

65. Енциклопедія освіти / АПН України; гол. ред. В. Г. Кремень. К.:

Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

66. Ефективність навчання студентів: навч. посіб. / [В. І. Євдокимов, Г. Ф. Пономарьова, В. В. Луценко, Т. П. Агапова, О. Є. Трофімова] ; за ред. В. І. Євдокимова. Х.: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2004. 222 с.

67. Євдокимова Н. О. Соціально-психологічний тренінг як технологія розвитку особистості студента. Вісник Національного університету оборони України. 2014. Вип. 4. С. 211-217.

68. Жукова О. А. Ігрові технології як складова професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти: виховний аспект. Розвиток виховної роботи у сучасному вищому навчальному закладі: змістовні домінанти та тенденції: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (м. Харків, 22 листопада 2016). Харків, 2016. С. 136-138.

69. Зарубінська І. Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. К., 2011. 505 с.

70. Зарубінська І. Б. Формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів (теоретико-методичний аспект): монографія. К. : КНЕУ, 2010. 348 с.

71. Зарубінська І. Б. Формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів як засіб реалізації фахового зростання. Підготовка фахівців у системі професійної освіти: проблеми, технології, перспективи : матеріали Всеукр. наук.-метод. конф., (Кривий Ріг, 9–10 квіт. 2009 р.). Кривий Ріг : Видав. центр КТУ, 2009. С. 137-140.

72. Згурський В. Роль студентського самоуправління у вищому навчальному закладі [Текст]. Студентське самоврядування: досвід, проблеми, перспективи розвитку : Збірник тез і статей Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції / Запоріж. держ. інж. акад.; [Відпов. ред. В. Калюжний]. Запоріжжя : ЗДІА, 2012. С. 30-32.

73. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании (Авторская версия). М. :

Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.

74. Игнатова, В.В. Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в образовательном процессе: Монография [Текст]. Красноярск: Издательство СибГТУ, 2000. 272 с.

75. Ібрагімова К. О. Дефініція поняття соціальна взаємодія, її види та основні теорії. Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2013. № 40-41. С. 289-293.

76. Іванова С.В. Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти. Вісн. Житомирськ. держ. у-ту. 2010. Вип. 52. Педагогічні науки. С. 152-156.

77. Іздебська В. Студентське самоврядування як чинник формування самосвідомості молоді. Рідна школа. 2000. №11. С. 26-28.

78. Каган М. С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории. Синергетическая парадигма. Синергетика образования. М.: Традиция-прогресс, 2007. С. 212-245.

79. Кант, И. Лекции по этике [Текст]. Пер. с нем. / общ. ред., сост. и вступ, ст. А. А. Гусейнова. М.: Республика, 2000. 431с.

80. Капська А. Й. Гра як активний метод навчання студентів майстерності слова. Рідна школа. №10. 1991. С.71-73.

81. Капська А. Й. Деякі особливості формування готовності студентів до професійної творчості. Моделювання виховної діяльності в системі професійної підготовки студентів : теорія, практика, програми / за заг. ред. А. Й. Капської. К. : ІЗМН, 1998. С. 5-12.

82. Карпенко З. С. Картографія інтегральної суб'єктності: постмодерністський проект. Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В.О. Татенка. К.: Либідь, 2006. С. 157-176.

83. Киричук О., Карпенко З. Аксіологічні проєкції духовності. Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / за заг. ред. О. Сухомлинської. Київ : Б. в., 1997. С. 50-53.

84. Ковальчук В. А. Соціальна компетентність вчителя як складова професійно-педагогічної компетентності. Соціалізація особистості: Збірник наукових праць. За заг. ред. проф.. А. Й. Капської. Том XVIII. К.: Логос. 2002. С. 70-76.

85. Коджаспирова, Г. М., Коджаспиров. Словарь по педагогике (междисциплинарный) [Текст]. Москва: ИКЦ «Март», Ростов н/Д: Издательский центр «Март», 2005. 448 с.

86. Козерук Ю. В., Євсейчик Я. О. Самооцінка як фактор становлення особистості студента. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. № 124. С. 163-165.

87. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики: монографія / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина, О. В. Овчарук, Л. І. Паращенко, О. І. Пометун, О. Я. Савченко та ін.; за заг. ред. О. В. Овчарук. К. : К. І. С., 2004. 112 с.

88. Коробко І. В. Студентське самоврядування: історія, сучасність та перспективи розвитку. Формування національних, загальнолюдських ціннісних орієнтацій студентської молоді: Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (11 – 12 грудня 2002 р.). К., 2002. С. 343-345.

89. Короткий тлумачний словник української мови / [за ред. Б. Д. Гринченка, Л. Л. Гумецької]. Київ : Радян. шк., 1978. 98 с.

90. Кочетков, М. В. Теоретико-методологические основания и организационно-педагогические условия развития творческой личности преподавателя и студента [Текст]. М.: РАО, 2004. 264 с.

91. Краснокутская С. Н. Формирование социальной компетентности студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ставрополь: Ставропольская правда, 2006. 23 с.

92. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение. Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001. 544 с.

93. Курило В. С., Савченко С. В. Проблеми студентського самоврядування у вимірі соціальної педагогіки. Соціальна педагогіка : теорія та практика. 2005.

№4. С. 4-10.

94. Курлянд З. Н. Формирование и развитие профессиональной устойчивости учителя: Автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01. Одесса, 1992. 39 с.

95. Кучай Т. П. Система професійної підготовки вчителів початкових класів до морально-етичного виховання учнів в університетах Японії [Текст] : монографія / Т. П. Кучай ; за ред. дійс. чл. НАПН України Н. Г. Ничкало ; Черкас. нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. Черкаси : Пономаренко Р. В. [вид.], 2014. 581 с.

96. Лавріненко О. А. Тренінги розвитку і саморозвитку педагогічної майстерності викладача ВНЗ: посіб. для магістрантів, викладачів вищ. навч. Закладів. К. : Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України Київ, 2015. с. 96-98.

97. Лебедева В. В. Формування професійного статусу майбутнього вчителя в процесі навчально-пізнавальної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Харків, 2011. 20 с.

98. Леднева И. В. Формирование социальной компетентности курсантов вуза МВД: дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02. [Место защиты: Костром. гос. ун-т им. Н.А. Некрасова]. Кострома, 2009. 234 с.

99. Лепіхова Л. А. Соціально-психологічна компетентність у поведінці особистості. Практична психологія та соціальна робота. 2006. № 2. С. 65-69.

100. Лозова В. І., Троцько Г. В Теоретичні основи виховання і навчання: навч. Посібник. Х.: ОВС, 2002. 400 с.

101. Макаренко А. С. Методи виховання. Твори у 7-ми томах. К.: Радянська школа, 1954. Т. 5. 510 с.

102. Макаренко А. С. Методика шкільного виховання. Педагогіка: Хрестоматія / Уклад.: А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. К., 2003. С. 406-424.

103. Макаренко А. С. О воспитании. Москва: Политиздат, 1988. 256 с.

104. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя. Педагогика. 1995. № 6. С. 55-63.
105. Марченко В. С. Професійна компетентність сучасного вчителя. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. 2016. Вип. 26. С. 29-33.
106. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. 478 с.
107. Мельничук І. В. Становлення рефлексії у процесі організації навчально-виховного процесу в закладах освіти. Наукові записки. Випуск 41. Серія : Педагогічні науки. Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2002. С. 102-106.
108. Микитюк Г. Ю. Взаємини викладачів і студентів як чинник становлення особистості майбутнього вчителя: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07. К., 2003. 202 с.
109. Міщенко І. Б. Дидактичні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки в процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. К., 2004. 225 с.
110. Мокляк В.М. Студентське самоврядування в історії розвитку вищої школи України (XIX – початок XX століття): дис. ... канд. пед. наук 13.00.01. Полтава, 2011. 256 с.
111. Молода Україна: Сучасний організований молодіжний рух та неформальна ініціатива / Кулик В., Голобуцька Т., Голобуцький О. К. : Центр дослідження проблем громадянського суспільства, 2000. 457 с.
112. Молчанова О.М. Вплив емоційних переживань на розвиток особистості в юнацькому віці. Практична психологія та соціальна робота. 2011. №7. С. 55-58.
113. Мороз О. Г. Професійна адаптація молодого вчителя: навчальний посібник. К. : КДШ ім. О. М. Горького, 1980. 96 с.
114. Московчук О. С. Використання виховного потенціалу студентського самоврядування у формуванні соціальної компетентності студентів. Актуальні проблеми сучасної науки та наукових досліджень: зб. наук. пр. / редкол.:

Р. С. Гуревич (гол.) та ін. ; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2017. Вип. 7(10). С. 163-166.

115. Московчук О. С. Забезпечення суб'єктної позиції студентів в освітньому процесі. Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управління навчальними закладами : матеріали III Всеукраїнської (з міжнародною участю) науково-методичної конференції (5 грудня 2017 року, м. Херсон): у 3 ч. / за ред. Кузьменка В. В., Слюсаренко. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» 2017. Ч. 2. С. 169-174.

116. Московчук О. С. Критерії та показники сформованості соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 29-30 листопада 2018 р.). Вінниця: «Твори», 2018. С. 165-171.

117. Московчук О. С. Організація позитивної взаємодії студентів під час моделювання і вирішення педагогічних ситуацій. Освіта в міждисциплінарному вимірі: матеріали науково-практичної конференції студентів і молодих вчених (м. Вінниця, 5-6 грудня 2018 р.). Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2018. С. 115-117.

118. Московчук О. С. Особливості соціальної компетентності як педагогічного явища. Актуальні питання освіти і науки : зб. наук. ст., матеріали IV Міжнар. науково – практичної конференції (10-11 листопада 2016 року, м. Харків). Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця. Х. : ХНЕУ; ХОГОКЗ, 2016. С. 305-310.

119. Московчук О. С. Педагогічне забезпечення формування соціальної компетентності студентів вищого навчального закладу в теорії та освітній практиці. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. Вип. 52. С. 155-160.

120. Московчук О. С. Педагогічні умови використання інноваційних технологій формування соціальної компетентності студентів-майбутніх

учителів. Інноваційні технології навчання в епоху цивілізаційних змін: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Інноваційні технології навчання в епоху цивілізаційних змін», Вінниця, 30-31 жовтня 2018 р. ВДПУ ім. М. Коцюбинського / ред. кол.: Р. С. Гуревич та ін. Вінниця, 2018. С. 204-205.

121. Московчук О. С. Педагогічні умови формування соціальної компетентності студентів закладу вищої освіти з позицій компетентнісного, діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів. Актуальні проблеми технологічної, професійної освіти, культурології та дизайну : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції з нагоди 40-річчя факультету технологій та дизайну Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Полтава, 9-10 жовтня 2018 р. Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка, каф. теорії та методики технологічної освіти / За ред. В. П. Титаренко, А. Ю. Цини. Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2018. С. 299-310.

122. Московчук О. С. Пропедевтична підготовка викладача ВНЗ до формування соціальної компетентності студентів. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: Матеріали всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 29-30 листопада 2017 р.). Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. С. 94-97.

123. Московчук О. С. Структурно-функціональна модель формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів у процесі діяльності студентського самоврядування. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. Вінниця, 2019. Вип. 59. С. 82-87.

124. Московчук О. С. Сутність і структура соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів. Особистісно-професійний розвиток майбутніх фахівців соціономічних професій в умовах трансформації суспільства: монографія / В. І. Шахов, О. М. Паламарчук, В. М. Галузяк та ін. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. С. 158-172.

125. Московчук О. С. Когнітивний критерій сформованості соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 28-29 листопада 2019 р.). Вінниця: «Твори», 2019. С. 144-149.

126. Московчук О. С. Мотиваційний критерій сформованості соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів. Освіта в міждисциплінарному вимірі: Матеріали науково-практичної конференції студентів і молодих вчених (м. Вінниця, 5-6 листопада 2019 р.). Вінниця: «Твори», 2019. Том 1. С. 223-228.

127. Московчук. О. С. Збагачення знань студентів про соціальну компетентність шляхом впровадження соціально-педагогічного спецкурсу. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2018. Вип. 55. С. 42-48.

128. Московчук. О. С. Соціальна компетентність як психолого-педагогічний феномен. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. Вип. 48. С. 83-89.

129. Московчук. О. С. Суб'єктна включеність майбутніх учителів у діяльність студентського самоврядування. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. Вінниця: «Твори», 2018. Вип. 56. С. 60-64.

130. Московчук. О. С. Сутність і зміст поняття соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів. Педагогічний пошук: Збірник наукових праць студентів і молодих вчених. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. Вип. 8. С. 96-98.

131. Московчук. О. С. Теоретичні підходи до розуміння соціальної компетентності. Педагогічний пошук: Збірник наукових праць студентів і молодих вчених. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2018. Вип. 9. С. 121-124.

132. Мудрик А. В. Социализация человека. 2-е изд., испр. и доп. М. : Издательский центр «Академия», 2006. 304 с.

133. Мясищев, В. Н. Психология отношений [Текст] / под ред. А. А. Бодалёва / вступ, статья А.А. Бодалёва. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1998. 368 с.

134. Новаченко Т. В. Формування педагогічної самоорганізації студентів педагогічних училищ: Методичні рекомендації. Одеса, 2004. 43 с.

135. Новий тлумачний словник української мови / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. К. : Аконіт, 1998. 351 с.

136. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: Підручник: У 2-х кн. Кн. 1. Соціальна психологія особистості і спілкування. К.: Либідь, 2004. 574 с.

137. Освітні технології : Навч. метод посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за ред. О. М. Пехоти. К. : АСК., 2004. 256 с.

138. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О. В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. 416 с.

139. Остапенко Н. М. Місце моделювання як методу навчання в педагогічному проектуванні. Українська мова та література в школі. 2004. № 6. С. 41-46.

140. Павлик Н. П. Компетентність як категорія теорії виховання. Гуманітарний вісник державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: Науково-теоретичний збірник. Переяслав-Хмельницький. 2006. С. 354-357.

141. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова [и др.]. М. : Большая Российская Энциклопедия, 2008. 528 с.

142. Педагогіка: Навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. 400 с.

143. Педагогічний словник / За ред. дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка. К.: Педагогічна думка, 2001. 516 с.

144. Педагогічний супровід особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2019. 340 с.

145. Повесьма Н. В. Развитие социальной компетентности будущих специалистов железнодорожного транспорта в вузе: дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08. Челябинск, Юж.-Ур. гос. ун-т, 2011. 224 с.

146. Позднякова О. Л. Формування соціальної компетентності учнів з обмеженими можливостями здоров'я засобами проектної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка». К., 2010. 22 с.

147. Положення про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах. Інформаційний вісник вищої освіти. 2002. № 7. С. 98-100.

148. Практична педагогіка виховання / За ред. М. Ю. Красовицького. Івано-Франківськ, 2000. 412 с.

149. Професійна освіта: словник: навч. пос. / [Уклад. С. У. Гончаренко та ін., ред. Н. Г. Ничкало]. К.: Вища школа, 2000. 149 с.

150. Професійне становлення особистості майбутнього вчителя / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2018. 348 с.

151. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: навчальний посібник / Давідчук А. О., Зеленюк С. В., Московчук О. С. [та ін.]; за ред. І. Л. Холковської. Вінниця: Тов «Нілан ЛТД», 2017. 144 с.

152. Рибка Н. М. Єдиний освітній простір як інтегративна система: Соціально-філософський аналіз: Автореф. дис.. ... канд. філос. наук: 09.00.03. Одеса, 2005. 24 с.

153. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы: Монография / Пер. с англ. О. Кондрашовой, Р. Кучкаровой. М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО – Пресс, 1999. 464 с.

154. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. М.: Смысл, 2002. 527 с.

155. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст].

Пер. с англ. М.: Издательская группа «Прогресс», 1994. 480 с.

156. Розвиток професійно важливих якостей у майбутніх учителів: монографія / Акімова О. В., Галузьяк В. М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 248 с.

157. Романик А. Роль студентського самоврядування в Україні та в країнах Західної Європи. Студентське самоврядування в Україні. К.: «Молодіжна альтернатива», 2004. Вип. 6. С. 6-10.

158. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии [в 2-х т.]. М.: Педагогика. Т. 1. 1989. 485 с.

159. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 424 с.

160. Русинка І. І. Конфліктологія. Психотехнології запобігання і управління конфліктами. Навчальний посібник. К: Знання, 2007. 318 с.

161. Савченко С. В. Науково-технічні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2004. 455 с.

162. Семиченко В. А. Моделювання структури педагогічної діяльності. Ялта, 2000. 75 с.

163. Сергійчук О. Професійна компетентність майбутнього учителя у системі підготовки до педагогічної діяльності. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2011. № 4(2). С. 198-206.

164. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем [Текст]. М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. 272 с.

165. Сєваст'янова О. А. Соціально-педагогічні умови соціалізації студентської молоді у виховному процесі вищого навчального закладу [Текст]: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2007. 20 с.

166. Сидоренко В. В. Розвиток професійної компетентності сучасного педагога в умовах відкритої освіти: кластерний аналіз. Професійна

компетентність педагога в умовах оновленого змісту освіти та вимог ринку праці: III Регіональна науково-практична конференція. Вінниця: Вінницька міська друкарня, 2017. С. 8-17.

167. Сівак Н. А. Соціальна компетентність у контексті соціалізації студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Наука і освіта. 2013. № 3. С. 161-164.

168. Скірко Р. Л. Формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки : дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, Класичний приватний ун-т, 2010. 250 с.

169. Смагіна Т. М. Поняття та структура соціальної компетентності учнів як наукова проблема. Вісник Житомирського державного університету. 2010. Вип. 50. С. 138-142.

170. Сметанський М.І., Галузяк В. М. Проблема виховання особистості у колективі в теоретичній спадщині А.Макаренка та В.Сухомлинського. Рідна школа. 2002. №4. С. 16-18.

171. Сметанський М.І., Галузяк В. М. Професійна відповідальність як риса особистості. Рідна школа. 1994. №1-2. С.68-70.

172. Сопівник Р. В. Виховна функція органів студентського самоврядування. Проблеми історії України: факти, судження, пошуки: Зб. наук. праць. Результати досліджень істориків науково-дослідних інститутів та навчальних закладів. Ч. II. К., 2003. С.168-173.

173. Сорока-Росинский В.Н. Педагогические сочинения / Сост. А.Т. Губко. М.: Педагогика, 1991. 240 с.

174. Социально-экономическая статистика : учебник для вузов / под ред. В. И. Башкатова. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 703 с.

175. Соціальна педагогіка : підручник / за ред. проф. А. Й. Капської. 4-те вид. виправ. та доп. К. : Центр учб. л-ри, 2009. 488 с.

176. Студентське самоврядування: досвід, проблеми, перспективи розвитку [Текст] : Збірник тез і статей Всеукраїнської студентської науковопрактичної конференції / Запоріз. держ. інж. акад.; [Відпов. ред. В. Калюжний]. Запоріжжя:

ЗДІА, 2012. 199 с.

177. Сусь Б. А., Шут М. І. Діяльнісний підхід як ефективний спосіб забезпечення дієвості знань. Збірник наукових праць. 2007. № 4. (Педагогічні науки) Бердянськ, 2007. С. 5-7.

178. Сухомлинський В.О. Народження громадянина. Єдність педагогічних поглядів і переконань учителів. Вибрані твори в 5т. Т.3. К.: Радянська школа, 1976. 640 с.

179. Сухомлинський В. Як виховати справжню людину. Вибрані твори в 5-ти т. К.: Радянська школа, 1976. Т. 2. 670 с.

180. Татенко В. О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології. Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В. О. Татенка. К.: Либідь, 2006. С. 316-358.

181. Титаренко В. І. Професійно-педагогічне спілкування – провідна умова формування партнерської взаємодії викладача та студента у вищому навчальному закладі. Наукові записки кафедри педагогіки. 2014. Вип. 34. С. 222-228.

182. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості та детермінанти його побудови. Мистецтво життєтворчості особистості: У 2 ч. Ч. 1. Теорія і технологія життєтворчості: Наук.-метод. посібник. К, 1997. С. 206-227.

183. Ткач Т. В. Освітній простір особистості: психологічний аспект : монографія. Інститут ім Г. С. Костюка АПН України. К. ; Запоріжжя, 2008. 272 с.

184. Тогочинський О. М. Виховання моральних орієнтацій у майбутніх офіцерів внутрішніх військ МВС України: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Нац. акад. Прикордон. військ України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2003. 18 с.

185. Томенко Т. Ю. Формирование социально-коммуникативной компетентности в профессиональной подготовке студентов медицинского колледжа: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Саратов, 2006. 198 с.

186. Трибулькевич К. Г. Розвиток студентського самоврядування у вищих навчальних закладах України (1917-2010 рр.): монографія. Одеса : КУПРІЄНКО

СВ, 2016. 454 с.

187. Трофименко М. П. Формирование социально-коммуникативной компетентности студентов педагогических специальностей вуза в процессе профессиональной подготовки: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Нижневартонск, 2013. 191 с.

188. Туленков М. В. Соціальна взаємодія як фундаментальна основа життєдіяльності суспільства. Соціологія. Загальний курс : підруч. / М. В. Туленков, М. П. Лукашевич. К. : Каравела, 2011. 456 с.

189. Український Я. І., Штопало Н. Я. Рефлексія як засіб саморозвитку особистості. Вісник Київського університету імені Тараса Шевченка: Соціологія. Психологія. Педагогіка. 1999. Випуск 7. С. 24-27.

190. Фейербах, Л. Избранные философские произведения [Текст]. Издательство политической литературы. Т.1. М., 1955. 676 с.

191. Филиппова, Н. М. Педагогическое обеспечение общественной самореализации учащейся молодёжи [Текст]: автореферат дис. ... канд. пед. Наук. Кострома, 2007. 21 с.

192. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. Шинкарука. К. : Абрис, 2002. 742 с.

193. Фрицюк В. А. Формування креативності майбутніх учителів музики : дис.... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Вінниця, 2004. 219 с.

194. Холковська І. Л. Методика виховної роботи: Практикум. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. 208 с.

195. Холковська І. Л. Соціальна компетентність як умова успішної самореалізації особистості. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. Вип.47. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. С. 63-67.

196. Холковська І. Л., Московчук О. С. Особливості соціокультурного освітнього простору як чинника формування соціальної компетентності студентів. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Збірник наук. пр.

Київ ; Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2018. Вип. 52. С. 430-434.

197. Хоружа Л. Л. Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї. Педагогічна освіта : теорія і практика : збірник наукових праць. К. : КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2007. № 7. (Серія «Психологія. Педагогіка»). С. 178-183.

198. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции. Технология конструирования [Текст]. Народное образование. 2003. №5. С.55-65.

199. Цимбалару А. Компонентно-структурний аналіз поняття «освітній простір». Пед. науки. 2009. № 7. С. 44-51.

200. Чернишов Д. О. Виховний простір: регіональний вимір. Наукова скарбниця освіти Донеччини. 2010. № 2. С. 74-77.

201. Шабанов Г. А. Педагогическое обеспечение качества образования в вузе [Текст]: автореферат дис. ... док. пед. наук. Москва, 2006. 42 с.

202. Шахрай В. М. Соціальна компетентність особистості в науковій літературі. Соціальні виміри суспільства : збірник наукових праць. Вип. 11. К.: Інститут соціології НАНУ, 2008. С. 352-362.

203. Шахрай В. М. Формування соціальної компетентності особистості як умова її якісної взаємодії з суспільством. Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка. 2012. №7 (242), Ч. II. С. 53-59.

204. Шеїна Л. О. Роль студентського самоврядування у соціалізації студентської молоді. Наук. зап. кафедри педагогіки Харк. нац. ун-ту імені В. Н. Каразіна. Х. : Вид. центр ХНУ, 2005. Вип. XV. С. 230-236.

205. Шестакова Т.В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». К., 2006. 20 с.

206. Штифурак В. Є. Соціально-педагогічні основи виховної роботи зі студентською молоддю у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.05 «Соц. педагогіка»; Луган. нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2011. 44 с.

207. Щедровицкий Г. П. Рефлексия в деятельности. Мышление –

Понимание – Рефлексия. М. : Наследие ММК, 2005. С. 64-125.

208. Ящук І. П. Оптимізація діяльності органів студентського самоврядування у вищих навчальних закладах у контексті реалізації ідей. Витоки педагогічної майстерності. Полтава, 2008. Вип. 4. С. 214-221.

209. Döpfner, M., Schlüter, S., & Rey, E.R. (1981). Evaluation eines sozialen Kompetenztrainings für selbstunsichere Kinder im Alter von neun bis zwölf Jahren. Ein Therapievergleich. Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie, 1981. № 9. S. 233-252.

210. Frosch H. Im Netz der Beziehungen: Soziale Kompetenz zwischen Kooperation und Konfrantation [Text]. Padeborn: Junfermann, 2002. 153 S.

211. Jerusalem, M., & Klein-Hesling J. Soziale Kompetenz: Entwicklungstrends und Förderung in der Schule [Social competencies: Developmental trends and promotion in schools]. Zeitschrift für Psychologie mit Zeitschrift für angewandte Psychologie, 2002, № 210(4), 164-174.

212. Kanning U. P. Soziale Kompetenzen – Definition, Strakturen und Prozesse. Zeitschrift fuer Psychologie. Hogrefe Verlag, Goettingen, 2002. № 210. S. 154-163.

213. Krems B. Sozialkompetenz als Qualifikationsziel [Text]. Spectrum FH. Zeitschrift flier Verwaltungsfachhochschule in Wiesbaden, 1 / 03 9. Jahrgang April, 2003. S. 1-3.

214. Moscovchuk O. S. Project method as a means of social competence of students. Педагогические инновации – 2017 : материалы международной научно-практической интернет-конференции, Витебск, 17 мая 2017 г. Витеб. гос. ун-т / ред. кол.: Н.А Ракова (отв. ред.) и др. Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. С. 104-106.

215. Moskovchuk O. S. The essence and structure of the socio-cultural educational space of the university. International Scientific Conference Scientific Development of New Eastern Europe : Conference Proceedings, Part I, April 6 th. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2019. P. 54-57.

216. Moskovchuk O. Social competence as an object of psychological and pedagogical researches. Dyskursy o kulturze. Discourses on Culture. Łódź:

Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, 2017. № 7. S.183-196.

217. Petermann F., Margraf J., Rudolf K. (Hrsg.). Training sozialer Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen [Text]. Training sozialer Kompetenz. Baltmannsweiler: Roettger-Schneider-Verlag, 1995. S. 109-126.

218. Riemann, R. A., Allgoewer A. Eine deutschsprachige Fassung des «Interpersonal Competence Questionnaire» (ICQ) [Text]. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 1993. № 14. S. 153-163.

219. Roth H. Pädagogische Anthropologie. Berlin, 1969. 368 S.

220. Schotmayer, G.S. Ich Identität, Soziale Kompetenz und Konfliktfähigkeit [Text]. Pädagogik, 49 Jahrgang, Heft 10, 1997. S. 30-37.

221. Seyd W. Sozialkompetenzerwerb im BBW mehr als ein guter Vorsatz [Text]. BBW Waiblingen, Fassung 10.10.00. 12 S.

ДОДАТКИ

Додаток А

АНКЕТА

**для студентів Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського**

Шановний студенте! Для визначення готовності до формування соціальної компетентності, просимо Вас уважно прочитати і дати відповіді на питання анкети.

Сподіваємось на Вашу щирість та чесність.

1. Продовжіть фразу: «самопізнання – це ...»

2. На Вашу думку, чи є взаємозв'язок між самопізнанням та самовихованням? Чому?

3. Як Ви вважаєте, чи сприяють більш ефективному формуванню соціальної компетентності особливості пізнання внутрішнього світу, сильних і слабких сторін особистості? Якщо так, то яким чином? Якщо ні, чому?

5. Як Ви вважаєте, якими якостями повинен володіти майбутній учитель? Як свідоме прагнення до формування й розвитку цих якостей впливає на формування соціальної компетентності?

6. Оцініть за 5-бальною шкалою важливість якостей, що впливають на формування соціальної компетентності фахівця:

а. емпатія – характеризує здатність педагога співпереживати, виявляти

чуйність, співпереживання, доброта, турботливість _____;

б. рефлексивні вміння – забезпечують здійснення майбутніми вчителями контрольної-оцінної діяльності, спрямованої на себе, на осмислення і аналіз власних дій _____;

в. перцептивні вміння – допомагають розуміти партнерів зі спілкування, спираючись на аналіз їх зовнішньої природи _____;

г. толерантність – передбачає не тільки повагу до інших і визнання рівності прав, але й відмову від примусового домінування _____;

д. тактовність – невід’ємна якість соціально компетентного фахівця, що дозволяє дотримуватися почуття міри у стосунках з іншими людьми _____;

є. креативність – формується під впливом як внутрішніх факторів (попередніх знань, досвіду, професійних якостей), так і зовнішніх (нормативні засади професійної діяльності, професійна етика, необхідність постійного підвищення кваліфікації) _____;

ж. комунікабельність – здатність до швидкого налагодження контактів з людьми, здатність відчувати задоволення від процесу комунікації, володіння комунікативними вміннями й навичками _____;

з. інше
(допишіть) _____

7. Чи є людина, якості якої для Вас є зразком у формуванні соціальної компетентності? Хто це? Які якості цього фахівця є найголовнішими?

8. Які засоби невербальної комунікації відіграють велику роль у професійній діяльності вчителя?

9. Що таке поведінкова мобільність у формуванні соціальної компетентності майбутнього фахівця?

10. Студенти-майбутні вчителі педагогічного ЗВО повинні формувати в себе вміння попередження і розв'язання міжособистісних конфліктів для того, щоб... (допишіть)

11. Розвиток організованості як професійно важливої якості передбачає...(допишіть)_____

12. Оцініть за 5-бальною шкалою власну здатність до емпатії як невід'ємної якості соціально компетентного фахівця:

- а. співпереживати_____;
- б. виявляти чуйність_____;
- в. доброту_____;
- г. турботливість_____;
- д. інше

(допиши)_____

13. Як Ви вважаєте, під час навчання у ЗВО студенти у процесі діяльності студентського самоврядування формують власну соціальну компетентність?

ВПРАВА «Відчуй себе»

Мета: розвиток емпатійних і рефлексивних здібностей, тренування у розумінні особливостей внутрішнього світу Іншої людини і свого власного.

Здатність людини будувати конструктивні відносини з оточенням багато в чому залежить від того, чи може вона поставити себе на місце іншої людини, перейнятися її почуттями, глибоко зрозуміти її проблеми.

Вправа полягала в тому, що необхідно було уявити своє фізичне самопочуття в таких ситуаціях:

1. Раптом ви стали в два рази товще або тонше. Чи швидко ви тепер можете згинатися? Які у вас ноги, руки? Як ви будете сідати і вставати зі стільця, на якому зараз сидите?
2. Уявіть себе людиною похилого віку, років вісьмидесяти. Що це означає? Яке у вас самопочуття? Як би ви сиділи на стільці? Як би ви вставали і сідали на стілець? Що ви відчуваєте?
3. Також пропонувалось уявити себе кульгавим, глухим, сліпим.
4. Уявіть свого доброго знайомого. Як він сидить, ходить, слухає, розмовляє? Його улюблені слівця, жести; його ставлення до людей, життя.
5. Домашнє завдання: поспостерігати по дорозі додому за якою-небудь людиною. Постаратися визначити, ким вона працює, що вона відчуває в кінці робочого дня, який у неї настрій, що її турбує.

Додаток В**РОЛЬОВА ГРА «Проба на роль»**

Мета: сприяти актуалізації потреби в самопізнанні, бажання краще розуміти свої можливості в реалізації завдань соціальної взаємодії.

За умовами гри було обрано ведучого, який ставив учасникам запитання з метою більш точного «вживання» у роль, забезпечував кожному члену групи чіткий зворотний зв'язок через конкретне визначення завдань.

Кожен учасник отримав свою роль, після чого була проведена рефлексія думок і переживань. Важливим було те, що кожен студент-майбутній учитель висловився щодо того, наскільки запропоновані ролі співпали з власним уявленням про себе і свої «життєві ролі».

Учасникам гри були запропоновані такі питання для обговорення:

- Чи були, на ваш погляд, співпадання запропонованої ролі і Вашої «Я-концепції»?
- Які ролі, запропоновані Вам, викликали подив, приємні відчуття, супротив?
- Що ви відчували?
- Чи важко визначити роль, яка найбільше підходить людині?
- У яких випадках це вдавалося досить легко? Чому?

На останньому етапі гри відбулися рефлексивні роздуми, які показали, що студенти-майбутні вчителі отримали багато інформації для роздумів про себе. Деякі ролі викликали у них незгоду, але це не стало причиною неприємних емоцій, а навпаки, викликало бажання проаналізувати свої особистісні якості, що викликали певні асоціації.

ДІЛОВА ГРА «День першокурсника»

Мета: закріплення знань з соціальної комунікації, формування вмінь нестандартного підходу до вирішення професійно орієнтованих ситуацій, створення позитивного мікроклімату, згуртування студентського колективу.

Правила проведення гри. Перед початком гри був обраний головний координатор гри, який визначив маршрут пересування і часовий ліміт проведення гри для семи творчих груп. Спостерігачі мали аналізувати особливості виконання студентами завдань, зазначених у маршрутних листах (проблеми у міжособистісному контакті, точність результатів роботи). Завдяки успішному виконанню завдань, студенти отримували на кожній «станції» частину коду, що дозволило кожній групі зібрати своє зашифроване слово, пов'язане з історією та сучасністю педагогічного університету.

Додаток Д

**Програма тренінгу «Формування соціальної компетентності
майбутніх учителів в умовах студентського самоврядування»**

Тема заняття	Види роботи	Кількість годин
«Важливість невербальної виразності для соціально компетентного фахівця»	Вправи: «Відображаємо емоції», «Відповіді без слів», «Зайві жести», «Очі в очі»	4
«Саморозвиток майбутнього вчителя як важлива складова соціально компетентного фахівця»	Ділові ігри: «День відкритих дверей», «День першокурсника», «Зрозумій іншого», «Телефон довіри»	2
«Самовиховання як процес самовдосконалення особистості майбутнього вчителя»	Ділова гра: «Подорож до центру душі», вправи «Чорний-білий», «Крок до успіху»	2
«Розвиток ініціативності як умова самореалізації соціально компетентної людини».	Вправи: «М'яч чесності», «Працюємо над собою»	2
«Методи, прийоми, етапи процесу самовиховання соціальної компетентності»	Вправи: «Крізь скло», «Твій настрій», «Інформаційне повідомлення», «Колір моєї душі»	2
«Адекватна самооцінка – чинник соціальної компетентності»	Вправи: «Я пишаюся», «Комплімент», «Двадцять секунд», «Ти – молодець»	2

«Розвиток умінь самоконтролю, емпатії – шлях формування соціальної компетентності майбутнього вчителя»	Вправи: «Впізнай емоцію», «Фотографування», «Вдячність», «Що моя річ знає про мене», «Павутиння»	2
« Роль самопізнання у формуванні адекватної самооцінки соціально компетентного фахівця»	Рольові ігри: «Будь собою», «Мої сильні та слабкі сторони», «Асоціації»	2
« Роль емпатії у професійному становленні та діяльності майбутнього вчителя»	Рольова гра: «Запам'ятай своє місце». Вправи: «Відчуй себе», «Як вчинити», «Уяви себе на місці...»	2
«Соціально компетентний фахівець: який він?»	Вправи: «Виправ помилку», «Чарівний глечик», «Оплески», «Побажання»	2
«Вміння конструктивного спілкування»	Вправи: «Інтерв'ю», «Лікарня», «Позиція», «Тепло наших рук»	4
«Особисті якості і вміння соціально компетентного майбутнього вчителя»	Вправи: «Налаштування на творчу діяльність», «Моє бачення комунікабельного вчителя», «Питання – відповідь»	2
«Бар'єри на шляху набуття соціальної компетентності»	Вправи: «Мої правила», «Спільний малюнок»,	4

«Гуманістичні цінності у структурі соціальної компетентності »	Ділові ігри: «Розуміння моральних цінностей», «Найкраща характеристика». Вправа: «Обери слово»	2
«Розвиток здатності до самоконтролю поведінки та діяльності»	Вправи: «Повітряна кулька», «Опануй себе», «Скинь утому», «Дихай і думай красиво»	2
«Стратегія і тактики соціально компетентної поведінки»	Рольові ігри: «Цікаві зустрічі», «Давайте познайомимось!», «Шукаємо таланти!», «День Святого Валентина», «Проба на роль»	4
Всього 40 годин		

Додаток Е

Протокол бесіди про характеристики соціально компетентної людини

Питання бесіди	Відповіді студентів
1. Які внутрішні прояви характеризують людину, для якої притаманними є конструктивні способи взаємодії?	Відкритість, щирість, дружелюбність, делікатність, відповідальність, активна життєва позиція, надійність.
2. Які зовнішні прояви характерні для людини, з якою приємно спілкуватися?	Доброзичливий і зацікавлений погляд, відсутність відволікаючих жестів, відсутність жестів закритості.
3. Які особистісні якості заважають вам у налагодженні продуктивної взаємодії?	Різкість, впертість, невпевненість у собі, занижена самооцінка, запальність, нетерпимість до думки іншого, непривітність.

**Орієнтовна програма самовиховання, спрямована на формування
соціальної компетентності студентів педагогічного ЗВО**

1. Навчитися адекватно оцінювати свої сильні і слабкі сторони, вести себе відповідно до адекватної самооцінки	Створити образ свого ідеалу в сфері соціальної взаємодії. Спробувати поводитися відповідно до нього. Керуватися у вчинках своїми життєвими принципами.	Щоденний вечірній аналіз своєї поведінки в спілкуванні з іншими людьми.
2. Навчитися приймати себе і цінувати.	Періодично займатися самодіагностикою професійно важливих якостей. Вірити в те, що неодмінно станеш таким, яким хочеш себе бачити. Використовувати позитивні формули самонавіювання.	Аналізувати те, наскільки успішно вдалося використати прийоми налагодження комунікативного контакту, визначати подальші цілі.
3. Посилити контроль у ситуаціях гніву і дратівливості.	У ситуаціях гніву й роздратування завжди контролювати дихання. Намагатися розслабити м'язи рук, обличчя, всього тіла. Згадати картину природи, ситуацію, яка діє заспокійливо. Повторювати про себе: фо-	Щоденний вечірній аналіз робочого дня і ситуацій, в яких вами керував гнів і роздратування. Оцінити, наскільки вдалося зберегти виваженість і не піддатися нападу гніву.

	рмули контролю внутрішнього стану.	
4. Уважно ставитися до різних поведінкових проявів людей, намагатися зрозуміти причини їх поведінки.	Намагатися зрозуміти в будь-якій ситуації, чому, коли і для чого людина це робить. Намагатися прогнозувати поведінку людей, з якими часто контактуєш.	Щоденний письмовий аналіз і оцінка емпатійних і прогностичних здібностей у щоденнику самовиховання.
5. Навчитися прогнозувати поведінку іншої людини, з якою протягом дня доводиться вибудовувати відносини (рідні, друзі, однокурсники, викладачі, адміністрація).	Збирати інформацію про те, як люди різного віку виявляють свої інтереси, потреби, здібності. Намагатися зрозуміти, як, коли, чому і з якою метою людина обирає той чи інший спосіб взаємодії. Аналізувати, наскільки часто люди обирають конструктивні способи взаємодії. Аналізувати непродуктивні шаблони поведінки, що заважають налагодженню конструктивної взаємодії.	Щоденний письмовий аналіз і оцінка в щоденнику самовиховання.

ЗРАЗКИ САМОЗВІТІВ СТУДЕНТІВ (після впровадження програм самовиховання)

Найбільше мені хотілося навчитися контролювати свою дратівливість. Кожен раз, коли мене щось дратувало, я намагалася думати про щось приємне, заспокоїтися і взяти себе в руки. Допомогали в цьому прийоми перемикання уваги на щось інше, формули навіювання (Таня Б.).

Протягом тижня я найбільше намагалася чути думку інших людей, намагалася зрозуміти, чому вони поведуться саме так. Допомогало в цьому мені самопереконавання в тому, що перш ніж вступати і згаряча говорити все, що думаєш, треба подивитися уважніше на ситуацію і позицію іншої людини: про що вона думає і що відчуває в даній ситуації, чи знає про те, що відчуваю я (Оксана А.).

Я намагалася контролювати прояви агресивності в спілкуванні з іншими. Поставила за мету - бути більш терплячою і терпимою. Допомогло те, що у мене виходило заспокоювати себе, переконувати в тому, що так буде краще (Олена І.).

Я практикувала глибоке дихання, при цьому в мозок потрапляло більше кисню, і це допомагало розслабитись. Допомогало в цьому те, що я заплющувала очі і виконувала вправу: повільно вдихнула повітря через ніс (це тривало не більше 5 секунд); затримала дихання ще протягом 2, а потім повільно видихнула через рот (знову протягом 5 секунд). Повторювала цю вправу приблизно 10 разів (Олеся М.).

Протягом тижня я весь час намагалася зберігати баланс, уникаючи дисгармонії в стані душі. Допомогало те, що якщо я занадто збуджена, це може бути недоречно в певній ситуації, так само, як і надмірна агресивність або депресивна поведінка (Людмила Б.).

Додаток И

**Протокол бесіди-міркування зі студентами за підсумками проведення
тематичного «круглого столу» «Стратегія і тактики соціально
компетентної поведінки»**

Питання дослідника	Відповіді студентів
1. Які почуття супроводжували Вас при проведенні заходу?	<i>Всі, напевно, погодяться з тим, що головним було почуття відповідальності за свою частину виступу. Не хотілося підводити інших членів групи. Всі хвилювалися і дуже хотіли, щоб інформація, яка зацікавила нас, була б цікавою і для гостей «круглого столу».</i>
2. Що Вам дав досвід проведення заходу?	<i>Можливо, дуже важливим для становлення нашої соціальної компетентності є відчуття впевненості в тому, що ми можемо самостійно підготувати цікавий захід, зібрати людей, об'єднати їх навколо важливої для професійного становлення теми. Даний досвід дуже корисний і може бути використаний в організації виховних заходів у нашій подальшій професійній діяльності.</i> <i>Дуже багато нового дізналися про соціальну компетентність, самовиховання. Наслідком цього є більш уважне ставлення до себе та інших, потреба в аналізі своєї поведінки і її впливу на оточуючих.</i> <i>З'явилося бажання більш глибоко пізнати себе і змінитися на краще.</i>
3. Що для Вас найбільш запам'яталося?	<i>Як складно було відібрати з великої кількості теоретичного матеріалу той, що яскраво проілюструє наші позиції щодо набуття соціальної компетентності.</i>

	<i>У самій організації заходу найяскравішим моментом стала кількість тих, хто прийшов на зустріч.</i>
4. Які можна відзначити недоліки в організації заходу?	<i>В першу чергу, це незлагоджена робота групи, що відповідала за підготовку аудиторії – її прибирання і оформлення, технічне оснащення. З цієї причини довелося похвилюватися всім і швидко включатися в роботу, відклавши свої справи. Напруга і хвилювання через те, що не зможемо вчасно розпочати зустріч, трохи зіпсували настрій.</i>
5. Яку оцінку даєте собі як організаторам заходу?	<i>Наші організатори, координатори, а також інформаційна група спрацювали на «відмінно». Весь обсяг роботи було виконано в строк. Одна група, яка відповідала за приміщення, не змогла зорганізуватися, що відбилося на настрої інших. Оцінюючи роботу в цілому, можна поставити «добре».</i>
6. Як змінилося Ваше ставлення до проблеми формування соціальної компетентності засобами самовиховної діяльності?	<i>Раніше ця тема не була близькою, не приваблювала. Самовиховання найчастіше асоціювалося з великими вольовими зусиллями і негативними переживаннями. Знайомство з різними методами і прийомами, вправами, ідеями науковців змусило задуматися над цією темою. З'явилося бажання відкрити в собі новий потенціал. Змушені були задуматися про те, чи все добре з нашою комунікацією, зацікавилися прийомами налагодження комунікативного контакту, раціонального підходу до аналізу поведінки і спілкування оточуючих людей.</i>

Додаток К

Складові елементи соціально-виховного простору педагогічного ЗВО

№ п/п	Назва об'єднання	Інститут, факультети	Кількість студентів
I	ТАНЦЮВАЛЬНІ КОЛЕКТИВИ	Факультет філології й журналістики ім. М. Стельмаха 1. Студія сучасного танцю	8
		Факультет історії, етнології і права 1. Танцювальний ансамбль	12
		Факультет іноземних мов 1. Сучасних танців «Елегія» 2. Спортивних танців «Степ-данс»	8 9
		Природничо-географічний факультет Народний аматорський ансамбль танцю «Роза вітрів» Танцювальний колектив «Жіноча логіка»	35 8
	Всього:	6	80
II.	ДРАМАТИЧНІ СТУДІЇ	Факультет фізичного виховання і спорту 1. Драматична студія	19
		Факультет історії, етнології і права 1. Драматична студія «Кліо»	14
		Факультет іноземних мов 1. Драматична студія «Глобус» 2. Драматична студія «Натхнення»	5 6
	Всього:	4	44
III.	ГУРТКИ	Факультет іноземних мов 1. Фотогурток «Світ в об'єктиві» 2. Web-дизайн	8 5
		Природничо-географічний факультет 1. Краєзнавчий гурток «Подільняни» 2. Пізнавально-просвітницький гурток «Одіссея»	17 13
		Факультет дошкільної, початкової освіти та мистецтв 1. «Гармонія» 2. Художня майстерня 3. Театральне сцено 4. Психологічна лабораторія	6 15 8 73
		Факультет фізичного виховання і спорту 1. Гурток сольного співу 2. Студентська відео студія Редакція наукового вісника студентів та магістрантів ФФВС	4 8 14
	Всього:	11	171
IV.	СЕКЦІЇ	Факультет історії, етнології і права 1. Футбол 2. Настільний теніс 3. Шахи 4. Рукового силоборства 5. Важкої атлетики	31 27 13 15 14

		6. Аеробіка	28
		Факультет фізичного виховання і спорту	
		1. Легка атлетика	38
		2. Плавання	21
		3. Паверліфтинг	19
		4. Баскетбол	43
		5. Волейбол	86
		6. Футбол	21
		7. Веслування на байдарках, каное	7
		8. Спортивна гімнастика	42
		9. Гандбол	22
		10. Художня гімнастика	19
		11. Хокей на траві	13
		12. Спортивний фітнес	10
		13. Боротьба	7
		14. Кульова стрільба	17
		15. Бокс	15
		Факультет математики, фізики і технологій	
		1. Баскетбол	10
		2. Легкої атлетики	12
		3. Настільного тенісу	19
		4. Плавання	8
		5. Волейболу	4
		6. Стрільби	9
		7. Футболу	5
		8. Боротьба	6
		9. Важка атлетика	4
		10. Пауерліфтинг	6
	Всього:	31	591
V.	АНСАМБЛІ	Факультет історії, етнології і права	
		1. Вокальний ансамбль «Душі криниця»	17
		2. Вокальний ансамбль	10
		Факультет фізичного виховання і спорту	
		1. Вокальний жіночий ансамбль	8
		2. Вокальний чоловічий ансамбль	4
		Факультет іноземних мов	
		1. Вокальний ансамбль студентів факультету	5
		Факультет дошкільної, початкової освіти та мистецтв	
		1. Ансамбль народних інструментів	20
		2. Вокальний ансамбль «Чарівниця»	25
		3. Ансамбль народних інструментів «Веселі передзвони»	10
		Природничо-географічний факультет	
		Народний аматорський ансамбль танцю «Роза вітрів»	16
	Всього:	9	115
VI.	КЛУБИ	Факультет філології й журналістики ім.	

		М. Стельмаха 1. «Що? Де? Коли?»	6
		Факультет історії, етнології і права 1. КВК 2. Клуб цікавих зустрічей 3. «Що? Де? Коли?» 4. Центр європейських студій	11 25 8 27
		Факультет фізичного виховання і спорту 1. КВК	9
		Факультет іноземних мов 1. «Що?Де?Коли?»	6
		Факультет математики, фізики і технологій 1. КВК	8
		Природничо-географічний факультет 1. Клуб «Умілі ручки» 2. Спортивний клуб «Атлант» 3. Клуб кімнатного квітникарства	15 17 16
		Навчально-науковий інститут педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації «Світозір» (молодіжний психологічний клуб)	18
		Факультет дошкільної, початкової освіти та мистецтв 1. «Що?Де?Коли?»	10
Всього:		13	176
VII.	ОБ'ЄДНАННЯ	Факультет філології й журналістики ім. М. Стельмаха 1. «Союз українок» 2. Студентське об'єднання «Publicus» 3. Літературне жіноче товариство імені Олени Теліги	9 18 27
Всього:		3	54
VIII.	СТУДІЇ	Факультет філології й журналістики ім. М. Стельмаха Літературно-мистецька студія «Вітрила»	32
		Факультет іноземних мов 1. Поетична студія «Мельпомена»	9
		Факультет історії, етнології і права 1.Літературна студія «Вітрила» 2. Студія живопису 3. Театральна студія «Мікс»	14 7 16
		Всього:	5
IX.	ЗАГАЛЬНОУНІВЕРСИТЕТСЬКІ ОБ'ЄДНАННЯ	1. Мистецький центр 2. Фольклорно-етнографічний колектив «Душі криниця»	309 17

		3. Народна хорова Капелла	64
		4. Народна жіноча хорова капела	33
		5. Народний оркестр народних інструментів	43
		Народний фольклорний гурт «Щедрик»	14
		7. Ансамбль пісні і танцю «Веснянка» (хорова, танцювальна, оркестр)	60
		8. Клуб «Що? Де? Коли?»	
			21
	Всього:	8	561
	ВСЬОГО по університету:	90	1870

ВІДПОВІДІ НА ПИТАННЯ САМОІНТЕРВ'Ю ТА ЇХ АНАЛІЗ

Питання самоінтерв'ю: «Які особистісні якості стоять на заваді набуття соціальної компетентності?» .

Відповіді студентів:

Найбільше мене хвилює моя невпевненість у собі, нерішучість і надмірна довірливість до людей (Таня Д.).

Моя зовнішність, манера триматися (невпевнена) і ставлення інших людей до мене (Таня Р.).

В житті мені заважають невпевненість у собі і зайва наївність (Марія Є.).

Я часто не можу стримувати свої емоції, іноді грублю іншим людям, часто упереджено ставлюся до інших людей (Олена І.).

Мені дуже хотілося б змінити деякі якості, що заважають спілкуванню. Я іноді буваю замкнутою, пасивною в спілкуванні з людьми, які мені здаються нецікавими (Оксана А.).

Представлені відповіді самоінтерв'ю показали: а) студенти велике значення надають проблемі налагодження взаємодії з іншими людьми (встановлення комунікативного контакту, підтримання комунікативного контакту, вміння стримувати власні негативні емоції, прийоми заволодіння увагою, прийоми завоювання ініціативи у спілкуванні, прийоми переконливої аргументації, переорієнтація спілкування у бажане русло); б) студенти не просто констатують незадоволення тими чи іншими особистісними якостями, а й висловлюють бажання змінити їх.

Додаток М

Опитувальник емоційної емпатії А. Меграбяна і М. Епштейна

Для дослідження емпатії використовується методика «Шкала емоційного відгуку». Опитувальник був розроблений Альбертом Меграбяном і модифікований М. Епштейном. З точки зору А. Меграбяна, емоційна емпатія – це здатність співчувати іншій людині, відчувати те, що відчуває інший, переживати ті ж емоційні стани, ідентифікувати себе з ним.

Методика дає змогу визначити загальний рівень розвитку емпатії, такі її параметри, як здатність до емоційного відгуку на переживання іншої людини і ступінь відповідності або невідповідності знака переживань об'єкта і суб'єкта емпатії. Об'єктами емпатії виступають соціальні ситуації і люди, яким індивід може співпереживати в повсякденному житті.

Опитувальник складається з 25 суджень закритого типу. Випробуваний повинен оцінити ступінь своєї згоди або незгоди з кожним із них. Шкала відповідей (від «повністю згоден» до «повністю не згоден») дає можливість виразити відтінки ставлення до кожної ситуації спілкування.

Інструкція: «Прочитайте наведені нижче твердження і оцініть ступінь своєї згоди або незгоди з кожним із них (поставте позначку у відповідній графі бланка для відповідей), орієнтуючись на те, як ви зазвичай поведетеся в подібних ситуаціях».

№ п/п	Твердження	Відповідь			
		Згоден (завжди)	Скоріше згоден (часто)	Скоріше не згоден (рідко)	Не згоден (ніколи)
1	Мене засмучує, коли я бачу, що незнайома людина почувається серед інших людей самотньо				
2	Мені неприємно, коли люди не вміють				

	стримуватися і відкрито проявляють свої почуття				
3	Коли хтось поруч зі мною нервує, я теж починаю нервувати				
4	Я вважаю, що плакати від щастя нерозумно				
5	Я близько до серця приймаю проблеми своїх друзів				
6	Іноді пісні про кохання викликають у мене багато почуттів				
7	Я б сильно хвилювався (хвилювалася), якби мав (мала) повідомити людині неприємну для нього звістку				
8	На мій настрій сильно впливають оточуючі люди				
9	Мені хотілося б отримати професію, пов'язану з спілкуванням з людьми				
10	Мені дуже подобається спостерігати, як люди приймають подарунки				
11	Коли я бачу, як плаче людина, то й сам (сама) засмучуюсь				
12	Слухаючи деякі пісні, я часом відчуваю себе щасливою (щасливим)				
13	Коли я читаю книгу (роман, повість тощо), то так переживаю, ніби все, про що я читаю, відбувається насправді				

14	Коли я бачу, що з ким-небудь погано поводяться, то завжди серджуся				
15	Я можу залишатися спокійним (спокійною), навіть якщо всі навколо хвилюються				
16	Мені неприємно, коли люди під час перегляду кінофільму зітхають і плачуть				
17	Коли я приймаю рішення, ставлення інших людей до нього, як правило, ролі не грає				
18	Я втрачаю душевний спокій, коли оточуючі чимось пригнічені				
19	Я переживаю, коли бачу людей, які легко засмучуються через дрібниці				
20	Я дуже засмучуюсь, коли бачу страждання тварин				
21	Нерозумно переживати з приводу того, що відбувається в кіно або про що читаєш в книжці				
22	Я дуже засмучуюсь, коли бачу безпорадних старих людей				
23	Я дуже переживаю, коли дивлюся фільм				
24	Я можу залишитися байдужим (байдужою) до будь-якого хвилювання навколо				
25	Маленькі діти плачуть без причини				

Обробка результатів

Обробка проводиться у відповідності з ключем. За кожну відповідь нараховується від 1 до 4 балів.

Бланк підрахунку результатів

Номер твердження	Відповідь (в балах)			
	Згоден (завжди)	Скоріше згоден (часто)	Скоріше не згоден (рідко)	Не згоден (ніколи)
1	4	3	2	1
2	1	2	3	4
3	4	3	2	1
4	1	2	3	4
5	4	3	2	1
6	4	3	2	1
7	4	3	2	1
8	4	3	2	1
9	4	3	2	1
10	4	3	2	1
11	4	3	2	1
12	4	3	2	1
13	4	3	2	1
14	4	3	2	1
15	1	2	3	4
16	1	2	3	4
17	1	2	3	4

18	4	3	2	1
19	4	3	2	1
20	4	3	2	1
21	1	2	3	4
22	4	3	2	1
23	4	3	2	1
24	1	2	3	4
25	1	2	3	4
Σ				

Загальна оцінка підраховується шляхом підсумовування балів.

Аналіз і інтерпретація результатів

- 82-90 балів – дуже високий рівень;
- 63-81 бал – високий рівень;
- 37-62 бали – нормальний рівень;
- 36-12 балів – низький рівень;
- 11 балів і менше – дуже низький рівень.

Методика діагностування рівня морально-етичної відповідальності особистості І. Тимощука

Будь-яка риса морально-етичної сфери особистості проявляється в певних ситуаціях, що вимагають актуалізації і конкретного зовнішнього прояву моральних якостей у діях і вчинках. Останнє, у свою чергу, може виражатися в широкому діапазоні поведінки. Окрім аналізу етичної коректності власне вчинків важливо також враховувати їх явну і (якщо це можливо) латентну детермінацію (несвідомі аспекти мотивації, міра усвідомленості і рефлексії).

Нижче наводиться опис шкал опитувальника.

Шкала 1. Рефлексія на морально-етичні ситуації (моральна рефлексія або рефлексія, що актуалізується в ситуаціях, пов'язаних з морально-етичними колізіями і конфліктами).

Шкала 2. Інтуїція в морально-етичній сфері (моральна інтуїція).

Шкала 3. Екзистенціальний аспект відповідальності.

Шкала 4. Альтруїстичні емоції.

Шкала 5. Морально-етичні цінності.

Шкала 6. Шкала брехні (соціальної бажаності).

Високий рівень сформованості морально-етичної відповідальності пов'язаний з соціальною відповідальністю, високим рівнем саморозуміння, низьким рівнем соціальної бажаності.

Інструкція: «Пропонуємо взяти участь в оцінці особливостей Вашої особистості. Для цього Вам необхідно відповісти на нижче наведені твердження. Якщо Ви згодні з твердженням, то поряд з його номером поставте "+" (так), якщо ні – знак "-". Якщо утруднюється відповісти, то 0 (не знаю)».

1. Мені здається, що любов у сучасному світі втратила свою цінність.

2. Я думаю, що інтуїтивно оцінити аморальність людського вчинку не може ніхто.

3. Я думаю, що постійний аналіз своєї поведінки і вчинків – річ потрібна, але не необхідна.

4. У житті я більше дотримуюся принципу: "Мені подобається", а не "Я повинен".

5. Я думаю, що такі поняття як "обов'язок" і "честь" втратили своє первинне значення.

6. Я ніколи не пропускав цікавих занять у ЗВО.

7. Мені здається, що безкорисливо допомагати іншим людям, – це сприяти розвитку у них інфантилізму.

8. Радитися з внутрішнім голосом, вирішуючи етичні проблеми, властиво людям із слабо розвиненим мисленням і рефлексією.

9. Люди, які постійно займаються "самокопанням", зазвичай невпевнені в собі і мало адаптивні в суспільстві.

10. Мені здається, що тільки сильна особистість здатна відповідати за своє життя і вчинки.

11. Люди, які постійно борються за справедливість, насправді вискочки і заздрісники.

12. Я ніколи нікому не відмовляю в допомозі, навіть якщо це ущемляє мої інтереси.

13. Співчуття і співпереживання іншій людині – це не вирішення проблеми, а відхід від неї.

14. Я думаю, що швидко вибрати правильне рішення в складній етичній ситуації не може ніхто.

15. Аналізуючи мотиви поведінки інших людей, я отримую задоволення.

16. Я думаю, що людина не може повністю відповідати за те, що з нею відбувається в житті.

17. Якщо постійно прислухатися до голосу своєї совісті, можна залишитися "без хліба насущного".

18. Я розумію, що сперечатися з батьками марно, тому ніколи не роблю цього.

19. Щира радість за успіхи іншої людини є, на мій погляд, зворотною стороною заздрості.

20. Убачання в оточуючих мене явищах дії сил "добра і зла" здається мені примітивним і застарілим.

21. Якщо постійно замислюватися про правильність життя, то і життя може пройти мимо.

22. Я думаю, що людина не зобов'язана відповідати за кризи і конфлікти, що сталися в її житті.

23. Суспільство диктує людині свої цінності й ідеали і нікуди від цього не подітися.

24. Я ніколи не оцінюю людей.

25. Звичайне відчуття провини властиве людям з низькою самооцінкою, невпевненим у собі.

26. Люди, які постійно слухають голос совісті, виглядають смішними і не сучасними.

27. Я думаю, що треба робити справу, а не замислюватися над тим, як це відіб'ється на людях.

28. Безвідповідальність, що іноді проявляється людиною, буває йде на користь оточуючим.

29. Я думаю, що в роботі іноді треба керуватися принципом: "Мета виправдовує засоби".

30. Маніпулювати неетично і я ніколи цього не роблю.

Ключ:

Шкала 1. Рефлексія на морально-етичні ситуації (конфлікти, колізії) – відповіді "ні" на питання 3,9,21,27; відповідь "та" на питання 15.

Шкала 2. Інтуїція в морально-етичній сфері – відповіді "ні" на питання 2,8,14,20,26.

Шкала 3. Екзистенціальна відповідальність – відповіді "ні" на питання 4,10,16, 22,28.

Шкала 4. Альтруїстичні емоції – відповіді "ні" на питання 1, 7, 13, 19, 25.

Шкала 5. Морально-етичні цінності – відповіді "ні" на питання 5, 11, 17, 23, 29.

Шкала 6. Шкала брехні – відповіді "та" на питання 6, 12, 18, 24, 30.

Якщо кількість балів за шкалою брехні складає від 3 до 5 – результати недостовірні.

Для того, щоб виявити рівень сформованості морально-етичної відповідальності, необхідно підсумовувати результати, отримані за шкалами опитувальника.

Низький рівень сформованості морально-етичної відповідальності – 0 до 5.

Середній рівень сформованості морально-етичної відповідальності – 5 -15.

Високий рівень сформованості морально-етичної відповідальності – 15 -25.

Методика визначення толерантних і інтолерантних установок особистості в сфері міжособистісного спілкування (В. Бойко)

Методика дозволяє визначити загальний рівень комунікативної толерантності та рівні толерантності за окремими показниками – неприйняття індивідуальності іншого, використання себе як еталона, нетерпимість до особистісного дискомфорту партнера по спілкуванню тощо.

Текст опитувальника

1. Ви не вмієте або не хочете розуміти або приймати індивідуальність інших людей.

Індивідуальність іншого — це перш за все те, що створює особливе в ньому: надане природою, виховане, засвоєне в середовищі. Міра невідповідності особистісних підструктур партнерів створює відмінності їх індивідуальностей.

Перевірте себе: наскільки Ви здатні приймати чи не приймати індивідуальність людей, що Вам зустрічаються. Нижче наводяться твердження, скористайтеся оцінками від 0 до 3 балів, щоб вказати, наскільки вони є вірними стосовно Вас:

- 0 балів — зовсім невірно;
- 1 бал — вірно до певної міри;
- 2 бали — вірно значною мірою;
- 3 бали — вірно вищою мірою.

Закінчивши оцінку тверджень, підрахуйте суму отриманих балів, але будьте відвертими:

	Бали
1. Повільні люди зазвичай приводять мене у стан нервового збудження.	
2. Мене роздратовують метушливі, непосидючі люди.	
3. Галасливі дитячі ігри витерплюю важко.	

4. Оригінальні, нестандартні, яскраві особистості найчастіше впливають на мене негативно.	
5. Бездоганна у всьому людина насторожила би мене.	
ВСЬОГО:	

2. Оцінюючи поведінку, образ думок чи окремі характеристики людей, Ви розглядаєте як еталон самого себе.

Таким чином, Ви відмовляєте партнерові мати право на індивідуальність і, «втискуєте» його у ту чи іншу підструктуру своєї особистості. До того ж у прямому чи завуальованому вигляді Ви вважаєте себе «істиною в останній інстанції», оцінюєте партнера, керуючись власними звичками, настановами та настроями.

Перевірте себе: чи немає у Вас тенденції оцінювати людей, керуючись особистим «Я». Ступінь згоди із твердженням, як і в попередньому випадку, проставте в балах від 0 до 3:

	Бали
1. Мене зазвичай примушує нервувати нетямущий співрозмовник.	
2. Мене роздратовують любителі побалакати.	
3. Я б обтяжливо спілкувався з байдужим для мене попутником у потязі, літаку, якщо він проявить ініціативу.	
4. Я б обтяжливо спілкувався з випадковим попутником, який поступається мені за рівнем знань і культури.	
5. Мені важко знайти спільну мову з партнерами іншого інтелектуального рівня, ніж я.	
ВСЬОГО:	

3. Ви категоричні чи консервативні в оцінці людей.

У такий спосіб Ви регламентуєте прояв індивідуальності партнерів та вимагаєте від них бажаної одноманітності, яка відповідає Вашому внутрішньому світові – усталеним цінностям та смакам.

Перевірте себе: до якої міри категоричні чи консервативні Ваші оцінки на адресу оточуючих (ступінь згоди з твердженнями оцінюйте від 0 до 3 балів):

	Бали
1. Сучасна молодь справляє неприємне враження своїм зовнішнім виглядом (зачіски, косметика, одяг).	
2. Так звані «круті» зазвичай справляють неприємне враження безкультур'ям або жадобою.	
3. Представники деяких національностей в моєму оточенні викликають в мене антипатію.	
4. Є тип чоловіків (жінок), котрих я дуже не люблю.	
5. Терпіти не можу ділових партнерів з низьким професійним рівнем.	
ВСЬОГО:	

4. Ви не вмієте приховувати чи бодай згладжувати неприємні почуття, які виникають при зіткненні з некоммунікбельними якостями у партнерів.

Якісно особистості партнера, які визначають позитивний емоційний фон спілкування з ним, назвемо коммунікбельними, а якості партнера, що викликають негативне ставлення до нього – некоммунікбельними. Людина з загальним низьким рівнем коммунікативної толерантності зазвичай демонструє некеровані негативні реакції у відповідь на некоммунікбельні якості партнера. Неприйняття в іншому найчастіше викликають некоммунікбельні типи особистості, її некоммунікбельні риси і манери спілкування.

Перевірте себе: до якої міри Ви вмієте приховувати або згладжувати неприємне враження при зіткненні з некоммунікбельними рисами інших людей (ступінь згоди з твердженнями оцінюйте від 0 до 3 балів):

	Бали
1. Вважаю, що на грубість треба відповідати тим же. 2. Мені важко не подавати виду, якщо людина мені чимось неприємна 3. Мене роздратовують люди, які прагнуть під час сварки відстоювати лише свою позицію. 4. Мені не подобаються самовпевнені люди. 5. Зазвичай мені важко утриматися від зауваження на адресу злісної або знервованої людини, яка штовхається в транспорті. ВСЬОГО:	

5. Ви прагнете переробити, перевиховувати свого партнера.

Власне, Ви беретеся за непосильне завдання — можливість змінити ту чи іншу підструктуру особистості, оновити, підремонтувати або замінити її елементи. Спроби перевиховувати партнера проявляються в жорсткій чи пом'якшеній формі, але в будь-якому разі вони зустрічають його опір. Жорстка форма типова, наприклад, для звички читати мораль, повчати, докоряти в порушенні правил етики. Пом'якшена зводиться до вимог дотримуватись правил поведінки і співробітництва, до зауважень з різних приводів.

Перевірте себе: чи є у Вас схильність переробляти і перевиховувати партнера (оцінка тверджень від 0 до 3)

	Бали
1. Я маю звичку повчати оточуючих. 2. Невиховані люди обурюють мене. 3. Я часто зупиняю свою увагу на тому, що намагаюся виховувати когось. 4. Я за звичкою постійно роблю комусь зауваження 5. Я люблю командувати близькими. ВСЬОГО:	

6. Вам хочеться підлаштовувати партнера під себе, зробити його зручним.

В даному випадку Ви ніби підлаштовуєте ті чи інші якості партнера, намагаючись регламентувати його дії або домогтися схожості з собою, на-
полягаєте на прийнятті вашої точки зору.

Перевірте себе: до якої міри Ви схильні підлагоджувати партнерів під себе, робити їх зручними (оцінка тверджень від 0 до 3 балів):

	Бали
1. Мене роздратовують люди похилого віку, коли в години пік їх можна зустріти в міському транспорті або в магазині.	
2. Проживати в номері готелю зі сторонньою людиною для мене — це просто тортюри.	
3. Коли партнер не згодний у чомусь з моєю правильною позицією, то зазвичай це мене дратує.	
4. Я виявляю нетерплячість, коли мені заперечують.	
5. Мене роздратовує, коли партнер робить щось по-своєму, не так, як мені хочеться.	
ВСЬОГО:	

7. Ви не вмієте пробачати іншим їхні помилки, незграбність, неприємності, які партнер вчинив вам незумисне.

Це означає, що Ваша свідомість «застрягає» на відмінностях між особистісними підструктурами – Вашою та партнера. Таким є джерело взаємних образ, прагнення ускладнити стосунки з партнером, надавати особливого неприємного змісту його діям та словам.

Перевірте себе: чи притаманна Вам така тенденція поведінки (оцінка тверджень від 0 до 3 балів):

	Бали
1. Зазвичай я сподіваюсь, що мої кривдники отримають	

по заслугах. 2. Мені часто докоряють тим, що я буркотливий. 3. Я довго пам'ятаю образи, завдані мені тими, кого я ціную та поважаю. 4. Не можна пробачати співробітникам нетактовні жарти. 5. Якщо діловий партнер ненароком зачепить мою самолюбність, я все одно па нього ображуся. ВСЬОГО:	
--	--

8. Ви нетерпимі до фізичного чи психічного дискомфорту, в якому опинився партнер.

Таке спостерігається у тих випадках, коли партнеру зле, він постійно скаржитися, поводить себе примхливо, нервує, шукає співучасті та співпереживання. Людина з низьким, рівнем комунікативної толерантності — душевно черства, і тому або не помічає подібних станів, або вони її роздратовують, або щонайменше викликають осуд. При цьому така людина ігнорує те, що сама теж була в дискомфортному етапі і, як правило, розраховує на розуміння і підтримку оточуючих.

Перевірте себе: до якої міри Ви можете миритися з дискомфортними станами оточуючих (оцінка тверджень від 0 до 3 балів):

	Бали
1. Я засуджую людей, які плачуться «в чужу жилетку». 2. Внутрішньо я не схвалюю колег (приятелів), які за будь-якого зручного випадку розповідають про свої недуги. 3. Я намагаюся уникати розмови, коли хтось починає скаржитись на своє сімейне життя. 4. Зазвичай я без особливої уваги вислуховував сповіді друзів (подруг). 5. Мені іноді хочеться розізлити кого-небудь з рідних або	

друзів.	
ВСЬОГО:	

9. Ви погано пристосовуєтесь до характерів, звичок, настанов або домагань інших.

Дана обставина вказує на те, що адаптація до самого себе для Вас є функціонально важливішою і досягається простіше, ніж адаптація до партнерів. У будь-якому разі Ви намагатиметесь змінювати і перероблювати перш за все партнера, а не себе — для деяких це непохитне кредо. Однак взаємне існування передбачає адаптаційні вміння з обох сторін.

Перевірте себе: які Ваші адаптивні здібності у взаємодії з людьми (оцінка тверджень від 0 до 3 балів):

	Бали
1. Як правило, мені важко піти на поступки партнерам.	
2. Мені важко знайти спільну мову з людьми, у яких поганий характер.	
3. Зазвичай я важко пристосовуюсь до нових партнерів по спільній роботі.	
4. Я утримуюсь підтримувати стосунки з дещо дивними людьми.	
5. Найчастіше я принципово наполягаю на своєму, навіть якщо розумію, що партнер має рацію.	
ВСЬОГО:	

Обробка та інтерпретація результатів

Знаходиться сума балів, отриманих за всіма ознаками, на основі чого робиться висновок: чим більше балів, тим нижчий рівень комунікативної толерантності.

**Методика діагностики спрямованості особистості (В. Смекал,
М. Кучера)**

Досліджуваним пропонуються 27 суджень, на кожне з яких даються 3 відповіді (а, б, в). Потрібно вибрати одну відповідь, яка найбільше відповідає дійсності та виражає їхню думку, і записати її на бланку для відповідей у стовпчику «Найбільш привабливо». Потім обрати одну відповідь, яка найменше відповідає реальності, і записати її на бланку для відповідей у стовпчику «Найменш привабливо».

1. Найбільше задоволення отримую від:

- а) схвалення моєї роботи;
- б) усвідомлення того, що робота виконана добре;
- в) усвідомлення того, що мене оточують друзі.

2. Якби я грав у футбол (волейбол, баскетбол), то прагнув би бути:

- а) тренером, який розробляє тактику гри;
- б) відомим гравцем;
- в) капітаном команди.

3. На мою думку, кращим педагогом є той, хто:

- а) цікавиться учнями та має до кожного індивідуальний підхід;
- б) зацікавлює своїм предметом так, що учні із задоволенням вивчають цей предмет;
- в) створює в колективі таку атмосферу, у якій кожен учень може висловити свою думку.

4. Мені подобається, коли люди:

- а) радіють за виконану роботу;
- б) із задоволенням працюють у колективі;
- в) прагнуть виконати свою роботу краще за інших.

5. Я бажав би, щоб мої друзі:

- а) були доброзичливими та допомагали людям, коли це необхідно;
- б) були вірними та відданими мені;
- в) були розумними та цікавими.

6. Кращими друзями я вважаю тих:

- а) із ким маю добрі стосунки;
- б) на кого завжди можна покластися;
- в) хто може багато досягти в житті.

7. Найбільше мені не подобається:

- а) коли мені щось не вдається;
- б) коли розладнуються стосунки з товаришами;
- в) коли мене критикують.

8. На мою думку, дуже погано, коли педагог:

- а) не приховує своєї антипатії до деяких учнів, насміхається та дразнить їх;
- б) викликає дух суперництва в колективі;
- в) недостатньо добре знає предмет, який викладає.

9. У дитинстві мені найбільше подобалося:

- а) проводити час із друзями;
- б) відчуття виконаної справи;

в) коли мої вчинки схвалювали.

10. Я бажав би бути схожим на тих, хто:

- а) досягнув успіху в житті;
- б) справді закоханий у свою справу;
- в) вирізняється доброзичливістю і товариськістю.

11. Школа насамперед повинна:

- а) навчати розв'язувати завдання, які ставить життя;
- б) розвивати індивідуальні здібності учнів;
- в) виховувати риси, які допомагають встановлювати стосунки з людьми.

12. Якби я мав більше вільного часу, то використовував би його:

- а) для спілкування з друзями;
- б) для відпочинку та розваг;
- в) для самоосвіти та улюблених справ.

13. Найбільших успіхів я досягаю, коли:

- а) працюю з людьми, до яких відчуваю симпатію;
- б) маю цікаву роботу;
- в) отримую винагороду за свої зусилля.

14. Мені подобається, коли:

- а) інші люди поважають мене;
- б) я відчуваю задоволення від добре виконаної роботи;
- в) я маю час приємно спілкуватися з друзями.

15. Якби про мене написали в газеті, то краще було б, щоб:

а) розповіли про якусь цікаву справу, пов'язану із навчанням, працею або спортом, у якій я брав участь;

б) написали про мою діяльність;

в) обов'язково розповіли про колектив, у якому я працював.

16. Найкраще я навчаюся, коли викладач:

а) має до мене індивідуальний підхід;

б) може зацікавити своїм предметом;

в) колективно обговорює проблеми, що вивчаються.

17. Для мене немає нічого гіршого за:

а) образи власної гідності;

б) невдачі під час виконання важливої справи;

в) втрати друзів.

18. Найбільше я ціную:

а) успіх;

б) можливості спільної праці;

в) здоровий глузд та інтуїцію.

19. Я не поважаю людей, які:

а) вважають себе гіршими за інших;

б) часто сваряться та конфліктують;

в) заперечують усе нове.

20. Приємно, коли:

а) працюєш над важливою справою;

б) маєш багато друзів;

в) усім подобаєшся та викликаєш схвалення.

21. У вільний час я з цікавістю прочитав би книжки:

а) про те, як знайти друзів та налагодити добрі стосунки з оточенням;

б) про життя відомих людей;

в) про останні досягнення науки та техніки.

22. Якби в мене були здібності до музики, я бажав би бути:

а) диригентом;

б) композитором;

в) солістом.

23. Я хотів би:

а) вигадати цікавий конкурс;

б) перемогти в конкурсі;

в) організувати конкурс і керувати ним.

24. Для мене важливо знати:

а) що я бажаю зробити;

б) як досягнути мети;

в) як організувати людей для досягнення мети.

25. Людина повинна прагнути того, щоб:

а) інші люди схвалювали її вчинки;

б) передусім виконувати свою справу;

в) її не можна було критикувати за виконану роботу.

26. Найкраще я відпочиваю у вільний час, коли:

- а) спілкуюся з друзями;
- б) переглядаю цікаві фільми;
- в) займаюся своєю улюбленою справою.

Обробка результатів. За кожну відповідь у стовпчику «Найбільш привабливо» зараховується 2 бали, за відповіді у стовпчику «Найменш привабливо» – 0 балів, за відповіді, що не потрапили в жодний стовпчик, – 1 бал. Бали, набрані за всіма 27 судженнями, додаються для кожного виду спрямованості окремо за ключем.

№	Я	С	Д	№	Я	С	Д
1	А	В	Б	15	Б	В	А
2	Б	В	А	16	А	В	Б
3	А	В	Б	17	А	В	Б
4	В	Б	А	18	А	Б	В
5	Б	А	В	19	А	Б	В
6	В	А	Б	20	В	Б	А
7	В	Б	А	21	Б	А	В
8	А	Б	В	22	Б	А	В
9	В	А	Б	23	В	А	Б
10	А	В	Б	24	Б	В	А
11	Б	В	А	25	А	В	Б
12	Б	А	В	26	В	А	Б
13	В	А	Б	27	Б	А	В
14	А	В	Б				

Інтерпретація результатів. За допомогою методики визначаються такі види спрямованості особистості:

1. *Спрямованість на себе (Я)* – орієнтація на пряме винагородження та задоволення, агресивність у досягненні статусу, схильність до суперництва, тривога, інтровертованість, роздратованість, прагнення влади.

2. *Спрямованість на спілкування (С)* – прагнення підтримувати стосунки з людьми, орієнтація на спільну діяльність (не обов'язково для виконання справи, а заради самого спілкування), орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в емоційних стосунках з людьми.

3. *Спрямованість на справу, діло (Д)* – зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконання роботи якнайкраще, орієнтація на ділову співпрацю, здатність обстоювати в інтересах справи власну думку, корисну для досягнення загальної мети.

Тест «Стиль поведінки в конфліктній ситуації» (К. Томас)

Інструкція. На кожне запитання виберіть і обведіть кружечком відповідь А або Б і перенесіть її після виконання методики в бланк для відповідей.

1. А. Інколи я даю можливість іншим узяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання.

Б. Чим обговорювати те, в чому ми розходимося, я прагну звернути увагу на те, з чим ми обидва згодні.

2. А. Я прагну знайти компромісне рішення.

Б. Я намагаюся вирішити справу з урахуванням інтересів іншого і моїх власних.

3. А. Зазвичай я наполегливо прагну досягти свого.

Б. Я прагну заспокоїти іншого і головним чином зберегти наші стосунки.

4. А. Я прагну знайти компромісне рішення.

Б. Іноді я жертвую своїми власними інтересами заради інтересів іншої людини.

5. А. Залагоджуючи спірну ситуацію, я весь час прагну знайти підтримку у іншого.

Б. Я прагну зробити все, щоб уникнути даремної напруженості.

6. А. Я намагаюся уникнути виникнення неприємностей для себе.

Б. Я прагну добитися свого.

7. А. Я прагну відкласти рішення спірного питання з тим, щоб з часом вирішити його остаточно.

Б. Я вважаю за можливе в чомусь поступитися, щоб добитися іншого.

8. А. Зазвичай я наполегливо прагну добитися свого.

Б. Я насамперед прагну ясно визначити те, в чому полягають всі інтереси і питання.

9. А. Думаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь розбіжності, що

виникли.

Б. Я роблю зусилля, щоб добитися свого.

10. А. Я твердо прагну досягти свого.

Б. Я намагаюся знайти компромісне рішення.

11. А. Перший крок – це чітке визначення того, в чому полягають всі інтереси і питання.

Б. Я прагну заспокоїти іншого і, головним чином, зберегти наші стосунки.

12. А. Зазвичай я уникаю займати позицію, яка може викликати спори.

Б. Я даю можливість іншому в чомусь залишитися при своїй думці, якщо він також йде мені назустріч.

13. А. Я пропоную середню позицію.

Б. Я наполягаю, щоб було зроблено по-моєму.

14. А. Я повідомляю іншому свою точку зору і питаю про його погляди.

Б. Я намагаюся показати іншому логіку і переваги моїх поглядів.

15. А. Я прагну заспокоїти іншого і, головним чином, зберегти наші стосунки.

Б. Я прагну зробити все необхідне, щоб уникнути напруженості.

16. А. Я прагну не зачепити почуттів іншого.

Б. Я намагаюся переконати іншого в перевагах моєї позиції.

17. А. Зазвичай я наполегливо прагну добитися свого.

Б. Я прагну зробити все, щоб уникнути даремної напруженості.

18. А. Якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість відстояти своє.

Б. Я даю можливість іншому в чомусь залишитися при своїй думці, якщо він також йде мені назустріч.

19. А. Перший крок – це чітке визначення того, в чому полягають всі інтереси і спірні питання.

Б. Я прагну відкласти рішення спірного питання з тим, щоб з часом вирішити його остаточно.

20. А. Я намагаюся негайно подолати наші розбіжності.

- Б. Я прагну знайти якнайкраще поєднання переваг і втрат для нас обох.
21. А. Коли я веду переговори, прагну бути уважним до бажань іншого.
- Б. Я завжди схилиюся до прямого обговорення проблеми.
22. А. Я намагаюся знайти позицію, яка знаходиться посередині між моєю позицією і точкою зору іншої людини.
- Б. Я відстоюю свої бажання.
23. А. Як правило, я стурбований тим, щоб задовольнити бажання кожного з нас.
- Б. Іноді я надаю можливість іншим узяти на себе відповідальність за рішення спірного питання.
24. А. Якщо позиція іншого здається йому дуже важливою, я намагаюся піти назустріч його бажанням.
- Б. Я прагну переконати іншого прийти до компромісу.
25. А. Я намагаюся показати іншому логіку і переваги моїх поглядів.
- Б. Коли я веду переговори, прагну бути уважним до бажань іншого.
26. А. Я пропоную середню позицію.
- Б. Я майже завжди стурбований тим, щоб задовольнити бажання кожного з нас.
27. А. Зазвичай я уникаю займати позицію, яка може викликати спори.
- Б. Якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість відстояти своє.
28. А. Зазвичай я наполегливо прагну добитися свого.
- Б. Залагоджуючи ситуацію, я зазвичай прагну знайти підтримку у іншого.
29. А. Я пропоную середню позицію.
- Б. Думаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь розбіжності, що виникають.
30. А. Я прагну не зачепити почуттів іншого.
- Б. Я завжди займаю таку позицію в спірному питанні, щоб ми спільно з іншою зацікавленою людиною могли добитися успіху.

Отримані в результаті дослідження дані співвідносяться з ключем (таблиця). Підраховується частота прояву кожного типу поведінки.

Таблиця

№	Суперництво	Співпраця	Компроміс	Уникання	Пристосування
1				А	Б
2		Б	А		
3	А				Б
4			А		Б
5		А		Б	
6	Б			А	
7			Б	А	
8	А	Б			
9	Б			А	
10	А		Б		
11		А			Б
12			Б	А	
13	Б		А		
14	Б	А			
15				Б	А
16	Б				А
17	А			Б	
18			Б		А
19		А		Б	
20		А	Б		
21		Б			А
22	Б		А		
23		А		Б	
24			Б		А

25	А				Б
26		Б	А		
27				А	Б
28	А	Б			
29			А	Б	
30		Б			А
сума балів					

Кількість балів, набраних індивідом за кожною шкалою, дає уявлення про вираженість у нього тенденцій до прояву відповідних форм поведінки в конфліктних ситуаціях.

Суперництво — тип поведінки, за якого у конфлікті максимально враховуються і задовольняються власні інтереси і мінімально — інтереси опонента. Зміст такої поведінки можна охарактеризувати за допомогою приказок: «Сильний завжди правий, «Переможців не судять», а результат поведінки описати формулою «перемога — поразка» (власна перемога — поразка опонента).

Пристосування — тип поведінки, орієнтований на мінімальне врахування в конфлікті власних інтересів і максимальне задоволення інтересів опонента. Зміст такої поведінки відображають відомі приказки: «Убий ворога своєю добротою», «Підстав щоку», «Мир за будь-яку ціну», а результат поведінки визначає формула «поразка — перемога» (власна поразка — перемога опонента).

Компроміс — тип поведінки, який забезпечує часткове задоволення у конфлікті і власних інтересів, й інтересів опонента, що досягається за такої умови: «Я поступлюся тобі в чомусь, а ти мені — в іншому». Зміст такої поведінки втілений у приказках: «Краще пів хлібини, ніж нічого», «Поганий мир ліпший за добру сварку», а результат поведінки описується формулою

«поразка — поразка» (частково власна поразка — частково поразка опонента), бо повністю не задовольняються інтереси жодного з опонентів.

Співпраця — тип поведінки, який забезпечує максимальне задоволення в конфлікті власних інтересів та інтересів опонента. Зміст такої поведінки описують приказки: «Одна голова добре, а дві ліпше», «Те, що добре для вас, те добре і для мене», а результат поведінки визначає формула «перемога — перемога» (власна перемога — перемога опонента).

Уникнення — стиль, орієнтований збереження статусу свого «я», тому найбільш соціально пасивний, що зазвичай не визнає наявності зовнішнього конфлікту. Тактика суб'єкту з таким стилем поведінки зводиться до зменшення значимості подій, що викликали конфлікт. Існує ще один спосіб поведінки індивідів з цим домінуючим стилем, який зводиться до здібності вислизати з конфліктних ситуацій. Природно, що цей стиль не здатний вирішити протиріччя, що лежить в основі конфлікту, оскільки особистість не визнає взагалі ці протиріччя як реально існуючі. Цей стиль властивий людям зі зниженою самооцінкою і недостатньо розвиненим соціальним інтелектом. Так само, як і інші, стиль уникнення породжує посилення внутрішніх конфліктів.

**Опитувальник здатності до управління самопрезентацією в
спілкуванні (Н.В. Амяга)**

Опитувальник дає змогу визначити, в якій мірі люди контролюють своє спілкування і, тим самим, можуть впливати на враження, яке складається про них у оточення. Він дозволяє розрізняти людей, котрі добре вміють управляти враженням, яке справляють на інших людей, і людей, чия поведінка детермінується швидше внутрішніми установками, а не самопрезентацією (які «погано управляють собою»).

Опитувальник створений М.Снайдер і адаптований Н.Амягою. Під самопрезентацією розуміють різні стратегії і тактики, які використовує людина, щоб справити певне враження на оточення. Чим вища здатність до управління самопрезентацією в спілкуванні, тим ширше рольовий репертуар особистості, тим вища здатність особистості розрізняти специфіку різних ситуацій і гнучко й диференційовано реагувати на них.

Інструкція: «Нижче подані висловлювання, які стосуються ваших способів реагування на різні ситуації. Всі висловлювання різні за змістом, тому уважно вчитуйтеся в кожне з них, перш ніж відповідати. Якщо висловлювання «правильно» або «швидше правильно» відповідає вашій позиції, поставте на окремому аркуші позначку «+» поряд з номером, який відповідає номеру висловлювання. Якщо висловлювання «неправильно» або «швидше неправильно» відповідає вашій позиції, поставте позначку «-». Важливо, щоб ви відповідали щиро і чесно».

Текст опитувальника

1. Я вважаю, що імітувати поведінку інших людей важко.
2. У моїй поведінці найчастіше відображається все те, що я думаю, відчуваю і в чому переконаний насправді.
3. На вечорах і інших різних зібраннях я намагаюся робити або говорити те, що приємно іншим.
4. Я можу захищати тільки ті ідеї, в які вірю сам.

5. Я можу виголошувати промови експромтом навіть на теми, про які не маю майже ніякої інформації.

6. Я вважаю, що вмію проявляти себе так, щоб справити враження на людей або розважити їх.

7. Якщо я не впевнений, як слід поводитися в певній ситуації, я починаю орієнтуватися, спостерігаючи за поведінкою інших людей.

8. Можливо, з мене б вийшов непоганий актор.

9. Я рідко потребую порад друзів, щоб зробити вибір в книгах, музиці або фільмах.

10. Іншим іноді здається, що я переживаю глибші почуття, ніж це є насправді.

11. Я більше сміюся над комедією, коли дивлюся її разом з іншими, ніж коли наодинці.

12. У групі людей я рідко є центром уваги.

13. У різних ситуаціях з різними людьми я поводжуся по-різному.

14. Мені не дуже легко добитися того, щоб інші відчували до мене симпатію.

15. Навіть якщо я не в дусі, я часто роблю вигляд, що приємно проводжу час.

16. Я не завжди такий насправді, яким здаюся.

17. Я не стану висловлювати спеціальні думки або міняти поведінку, коли мені хочеться комусь сподобатися.

18. Я вважаюся людиною, яка здатна розважити.

19. Щоб подобатися, налагодити відносини з людьми, я намагаюся передусім робити те, що люди від мене чекають.

20. Я ніколи не проявляв себе особливо успішно, якщо грав з іншими в ігри, які вимагають кмітливості або імпровізованих дій.

21. Я відчуваю труднощі, коли намагаюся міняти свою поведінку так, щоб вона відповідала різним людям і ситуаціям.

22. Під час вечірок я іншим надаю можливість жартувати і розповідати історії.

23. У компаніях я почуваю себе дещо незручно і не проявляю себе досить добре.

24. Якщо це знадобиться для якоїсь доброї справи, я можу будь-кому, дивлячись прямо в очі, сказати неправду і при цьому зберегти безпристрасний вираз обличчя.

25. Я можу зробити так, щоб інші були зі мною доброзичливі, навіть якщо при цьому вони мені не подобаються.

Опрацювання результатів

Кожна відповідь, яка збігається з ключем, оцінюється в 1 бал, яка не збігається - 0 балів.

Ключ:

1) відповіді «правильно» на судження з номерами: 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 15, 16, 18, 19, 24, 25.

2) відповіді «неправильно» на судження з номерами: 1, 2, 3, 4, 9, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 23.

Загальний показник здатності управляти самопрезентацією в спілкуванні отримують підсумовуванням усіх отриманих балів. Підсумковий показник може знаходитися в діапазоні від 0 до 25. Чим він вищий, тим вища здатність особистості управляти самопрезентацією в спілкуванні.

Інтерпретація результатів:

Високий рівень самопрезентації: 15-25 балів. Суб'єкти, які мають високі показники, уміють добре регулювати свою поведінку і пристосовувати її до різних ситуацій. Їх поведінка гнучка, і діапазон її варіативності для різних ситуацій широкий.

Середній рівень самопрезентації: 11-14 балів.

Низький рівень самопрезентації: 0-10 балів. Суб'єкти, які мають низькі показники, не спроможні регулювати свою поведінку і пристосовувати її до різних ситуацій. Їх репертуар самопрезентації не дуже широкий, їх поведінка задається швидше внутрішніми емоційними станами і установками, а не особливостями конкретної ситуації.

Додаток Т

Тест на об'єктивність сприйняття партнера по спілкуванню.

Інструкція: “У кожному із запропонованих завдань виберіть відповідь, з якою Ви найбільше погоджуєтесь”.

1. Якими характеристиками відрізняються, на вашу думку, ті, хто особливо ретельно додержуються прийнятих правил поведінки і ніколи не відступають від гарного тону:

- а) ввічливі і приємні в спілкуванні,
- б) строго виховані,
- в) насправді вони лицемірять і за всім цим старанно приховують свій справжній характер.

2. Ви знаєте подружню пару, що ніколи не свариться. Як ви думаєте, вони:

- а) щасливі,
- б) байдужі один до одного,
- в) приховують свої відносини від сторонніх людей, не довіряють один одному.

3. Уявіть, що ви вперше бачите деяку людину, і вона відразу починає розповідати вам анекдоти, жартувати. Яка вона?

- а) жартівник, дотепник,
- б) почуває себе невпевнено у вашому товаристві і у такий спосіб намагається вийти з незручного становища,
- в) просто хоче справити приємне враження.

4. Ви розмовляєте з людиною на тему, що цікавить вас обох. Ваш співрозмовник супроводжує розмову жестикуляцією (рухами рук) Про що це, на ваш погляд, свідчить?

- а) про його внутрішнє хвилювання,
- б) про те, що він занадто втомився,
- в) про те, що він нещирий.

5. Ви вирішили пізнати ближче когось з ваших знайомих. Найкраще це зробити:

- а) запросивши його в якусь компанію,
- б) поспостерігати за ним у якій-небудь справі,
- в) подивившись, як він поводить себе в конфліктній, емоційно-напруженій ситуації.

6. Ви виявилися в ресторані з людиною, що на ваш погляд, дає офіціанту занадто великі чайові. Як ви думаєте, чому вона так робить:

- а) хоче справити враження на оточуючих,
- б) хоче завоювати довіру офіціанта,
- в) це просто добра і щедра людина по натурі.

7. Ви знаєте людей, що самі ніколи не починають розмову першими. Які вони насправді, на ваш погляд:

- а) потайливі і не розмовляють, щоб не видати себе,
- б) занадто боязкі,
- в) недовірливі і бояться, що скажуть щось не так, і їх скривдять.

8. Деяких людей, не розмовляючи з ними, можна оцінити за виразом їх обличчя. Що, по-вашому, означає низьке нахмурене чоло в людини:

- а) недоумкуватість,
- б) упертість,
- в) не можу сказати нічого конкретного.

9. Що ви думаєте про співрозмовника, який при розмові не дивиться прямо в очі:

- а) у нього – комплекс неповноцінності,
- б) він недостатньо щирий у тому, що говорить,
- в) він просто занадто розсіяний.

10. Ви, напевно, знаєте людей, які, коли з ними трапляється щось неприємне, відразу заявляють, що все давно знали і передбачали, але нічого не робили заздалегідь, тому що не хотіли потрапити в неприємну історію. Що це за люди:

- а) люди з вольовим характером, витримані,
- б) люди, у яких просто немає нічого за душею,
- в) хвальки.

11. Уявіть собі матеріально гарно забезпечену людину, що завжди купує дуже дешеві речі. Чому, на ваш погляд, вона так робить:

- а) вона скромна, невибаглива,
- б) вона ощадлива,
- в) вона скнара.

12. Вам, напевно, коли-небудь, доводилося оцінювати людей за їх зовнішнім виглядом. Повні люди, на ваш погляд:

- а) симпатичніші за інших, тому що, завжди товариські, добрі і веселі,
- б) не дуже симпатичні, тому що, як правило, ледачі і безхарактерні,
- в) вони – такі ж, як і всі, серед них є і гарні, і погані люди.

“Ключ” для підрахунку балів

№ питання		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	22
Бали	А	2	2	1	4	1	4	2	1	1	1	2	2
	Б	4	1	2	2	2	2	4	2	4	4	4	1
	В	1	4	4	1	4	1	1	4	2	2	1	4

Оцінка результатів

40 і більше балів – людина легко складає думку про інших і астільки ж легко повідомляє її тому, кого ця думка стосується. Але в її судженнях про людей чимало суб’єктивності і зайвої самовпевненості;

31-39 – людина вміє об’єктивно оцінювати інших і не боїться визнавати свої помилки в цій справі;

21-30 – людина не завжди буває впевненою у правильності своєї думки й іноді буває необ’єктивною через те, що легко змінює свою думку, піддаючись впливу інших;

20 і менше балів – людина занадто довірлива і здатна оцінювати людей необ’єктивно, досить поверхово, часто помиляючись при цьому.

Тест для оцінювання вміння слухати співрозмовника

Інструкція: «Відзначте ситуації, що викликають у Вас незадоволення чи досаду і роздратування під час бесіди з будь-якою людиною: другом, колегою по службі, підлеглим, безпосереднім начальником, керівником чи просто випадковим співрозмовником».

1. Співрозмовник не дає мені шансу висловитися, у мене є, що сказати, але немає можливості вставити своє слово.
2. Співрозмовник постійно перебиває мене під час бесіди.
3. Співрозмовник не дивиться в обличчя під час розмови, і я не впевнений, чи слухають мене.
4. Розмова з таким партнером часто викликає почуття даремно витраченого часу.
5. Співрозмовник постійно метушиться: олівець і папір займають його увагу більше, ніж мої слова.
6. Співрозмовник ніколи не посміхається. У мене виникає почуття незручності і тривоги.
7. Співрозмовник завжди відволікає мене питаннями і коментарями.
8. Щоб я не висловив, співрозмовник завжди критично оцінює мої слова.
9. Співрозмовник завжди намагається спростувати мене.
10. Співрозмовник перекручує значення моїх слів і вкладає в них інший зміст.
11. Коли я ставлю запитання, співрозмовник змушує мене захищатися.
12. Іноді співрозмовник перепитує мене, роблячи вигляд, що не розчув.
13. Співрозмовник, не дослухавши до кінця, перебиває мене лише для того, щоб погодитися.
14. Співрозмовник під час розмови зосереджено займається стороннім: грає сигаретою, протирає скельця окулярів тощо, і я твердо переконаний, що він при цьому неуважний.
15. Співрозмовник робить висновки за мене.
16. Співрозмовник завжди намагається вставити слово в мою розповідь.

17. Співрозмовник дивиться на мене дуже уважно, не мигаючи.
18. Співрозмовник дивиться на мене, мовби оцінюючи. Це викликає тривогу.
19. Коли я пропоную що-небудь нове, співрозмовник вставляє смішні історії, жарти, анекдоти.
20. Співрозмовник переграє, показуючи, що цікавиться бесідою, занадто часто киває головою, ойкає і підтакує.
21. Коли я говорю про серйозні речі, співрозмовник вставляє смішні історії, жарти, анекдоти.
22. Співрозмовник часто дивиться на годинник під час розмови.
23. Коли я входжу в кабінет, він кидає всі справи і всю увагу зосереджує на мені.
24. Співрозмовник поводить себе так, начебто я заважаю йому робити що-небудь важливе.
25. Співрозмовник вимагає, щоб усі погоджувалися з ним. Будь-яке його висловлювання завершується питанням: «Ви теж так думаєте?» або «Ви не згодні?».

Опрацювання результатів тестування

Спочатку підраховується відсоток ситуацій (відносно 25), що викликають досаду і роздратування. Для цього необхідно кількість оцінок помножити на 4 (оскільки одна оцінка відповідає 4%).

Якщо відсоток ситуацій, що викликають досаду і роздратування, складає:

70-100% - низький рівень уміння слухати співрозмовника;

30-70% - середній рівень уміння слухати: керівнику властиві деякі недоліки (надто критичне ставлення до слів оточуючих, схильність до поспішних висновків, нещирість у спілкуванні, підозрілість, схильність шукати прихований зміст у словах оточуючих, прагнення нав'язувати власну думку оточуючим, нетерплячість тощо);

0-30% - високий рівень уміння слухати співрозмовника: керівник уміє уважно слухати, дає можливість висловитися, виявляє толерантність і тактовність у спілкуванні.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ**Наукові праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації**

1. Moskovchuk O. Social competence as an object of psychological and pedagogical researches. *Dyskursy o kulturze. Discourses on Culture*. Łódź, 2017. № 7. S.183-196.
2. Московчук О. С. Сутність і структура соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів. *Особистісно-професійний розвиток майбутніх фахівців соціально-педагогічних професій в умовах трансформації суспільства: монографія* / В. І. Шахов, О. М. Паламарчук, В. М. Галузяк та ін. Вінниця, 2018. С. 158-172.
3. Московчук О. С. Соціальна компетентність як психолого-педагогічний феномен. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2016. Вип. 48. С. 83-89.
4. Московчук О. С. Педагогічне забезпечення формування соціальної компетентності студентів вищого навчального закладу в теорії та освітній практиці. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2017. Вип. 52. С. 155-160.
5. Московчук О. С. Суб'єктна включеність майбутніх учителів у діяльність студентського самоврядування. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2018. Вип. 56. С. 60-64.
6. Холковська І. Л., Московчук О. С. Особливості соціокультурного освітнього простору як чинника формування соціальної компетентності студентів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Збірник наук. пр. Київ ; Вінниця, 2018. Вип. 52. С. 430-434.*
7. Московчук О. С. Структурно-функціональна модель формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів у процесі діяльності

студентського самоврядування. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2019. Вип. 59. С. 82-87

8. Московчук. О. С. Збагачення знань студентів про соціальну компетентність шляхом впровадження соціально-педагогічного спецкурсу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2018. Вип. 55. С. 42-48.

Наукові праці, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

9. Московчук О. С. Сутність і зміст поняття соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів. *Педагогічний пошук: Збірник наукових праць студентів і молодих вчених*. Вінниця, 2017. Вип. 8. С. 96-98.

10. Московчук О. С. Теоретичні підходи до розуміння соціальної компетентності. *Педагогічний пошук: Збірник наукових праць студентів і молодих вчених*. Вінниця, 2018. Вип. 9. С. 121-124.

11. Московчук О. С. Особливості соціальної компетентності як педагогічного явища. *Актуальні питання освіти і науки : зб. наук. ст., матеріали IV Міжнар. науково – практичної конференції (10-11 листопада 2016 року, м. Харків)*. Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця. Харків, 2016. С. 305-310.

12. Московчук О. С. Використання виховного потенціалу студентського самоврядування у формуванні соціальної компетентності студентів. *Актуальні проблеми сучасної науки та наукових досліджень: зб. наук. пр. / редкол.: Р. С. Гуревич (гол.) та ін. ; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*. Вінниця, 2017. Вип. 7(10). С. 163-166.

13. Московчук О. С. Критерії та показники сформованості соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції (м. Вінниця, 29-30 листопада 2018 р.)*. Вінниця, 2018. С. 165-171.

14. Московчук О. С. Когнітивний критерій сформованості соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів. *Особистісно-професійний розвиток*

майбутнього вчителя: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 28-29 листопада 2019 р.). Вінниця, 2019. С. 144-149.

15. Московчук О. С. Мотиваційний критерій сформованості соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів. *Освіта в міждисциплінарному вимірі*: Матеріали науково-практичної конференції студентів і молодих вчених (м. Вінниця, 5-6 листопада 2019 р.). Вінниця, 2019. Том 1. С. 223-228.

16. Московчук О. С. Педагогічні умови формування соціальної компетентності студентів закладу вищої освіти з позицій компетентнісного, діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів. *Актуальні проблеми технологічної, професійної освіти, культурології та дизайну* : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції з нагоди 40-річчя факультету технологій та дизайну Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Полтава, 9-10 жовтня 2018 р. Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка, каф. теорії та методики технологічної освіти / За ред. В. П. Титаренко, А. Ю. Цини. Полтава, 2018. С. 299-310.

17. Московчук О. С. Забезпечення суб'єктної включеності студентів у процес становлення їх соціальної компетентності. *Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управління навчальними закладами* : матеріали III Всеукраїнської (з міжнародною участю) науково-методичної конференції (5 грудня 2017 року, м. Херсон): у 3 ч. / за ред. Кузьменка В. В., Слюсаренко. Херсон, 2017. Ч. 2. С. 169-174.

18. Московчук О. С. Організація позитивної взаємодії студентів під час моделювання і вирішення педагогічних ситуацій. *Освіта в міждисциплінарному вимірі*: матеріали науково-практичної конференції студентів і молодих вчених (м. Вінниця, 5-6 грудня 2018 р.). Вінниця, 2018. С. 115-117.

19. Moskovchuk O. S. The essence and structure of the socio-cultural educational space of the university. *International Scientific Conference Scientific Development of New Eastern Europe* : Conference Proceedings, Part I, April 6 th. Riga, 2019. P. 54-57.

20. Московчук О. С. Педагогічні умови використання інноваційних

технологій формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів. *Інноваційні технології навчання в епоху цивілізаційних змін*: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Інноваційні технології навчання в епоху цивілізаційних змін», Вінниця, 30-31 жовтня 2018 р. ВДПУ ім. М. Коцюбинського / ред. кол.: Р. С. Гуревич та ін. Вінниця, 2018. С. 204-205.

21. Московчук О. С. Пропедевтична підготовка викладача ВНЗ до формування соціальної компетентності студентів. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя*: Матеріали всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 29-30 листопада 2017 р.). Вінниця, 2017. С. 94-97.

22. Moscovchuk O. S. Project method as a means of social competence of students. *Педагогические инновации – 2017* : материалы международной научно-практической интернет-конференции, Витебск, 17 мая 2017 г. Витеб. гос. ун-т / ред. кол.: Н.А Ракова (отв. ред.) и др. Витебск, 2017. С. 104-106.

Наукові праці, що додатково відображають наукові результати дисертації

23. Московчук О. С. Формування соціальної компетентності студентів педагогічних закладів вищої освіти в умовах студентського самоврядування: методичні рекомендації. Вінниця, 2020. 87 с.

24. Соціальна компетентність викладача ВНЗ. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: навчальний посібник / Давідчук А. О., Зеленюк С. В., Московчук О. С. [та ін.]; за ред. І. Л. Холковської. Вінниця, 2017. С. 106-112.

Відомості про апробацію результатів дисертації

1. IV Міжнар. Науково-практична конференція «Актуальні питання освіти і науки» 10-11 листопада 2016 року, м. Харків: Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця, (заочна участь).
2. II Всеукраїнська науково-практична Інтернет-конференція «Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя», м. Вінниця, 29-30 листопада 2018 р., (заочна участь).
3. III Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя», м. Вінниця, 28-29 листопада 2019 р., (заочна участь).
4. Науково-практична конференція студентів і молодих вчених «Освіта в міждисциплінарному вимірі», м. Вінниця, 5-6 листопада 2019 р., (заочна участь).
5. Всеукраїнська науково-практична конференції з нагоди 40-річчя факультету технологій та дизайну Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка «Актуальні проблеми технологічної, професійної освіти, культурології та дизайну», м. Полтава, 9-10 жовтня 2018 р.: Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка, каф. теорії та методики технологічної освіти, (заочна участь).
6. III Всеукраїнська (з міжнародною участю) науково-методична конференція «Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управління навчальними закладами», м. Херсон, 5 грудня 2017 року, (заочна участь).
7. Науково-практична конференція студентів і молодих вчених «Освіта в міждисциплінарному вимірі», м. Вінниця, 5-6 грудня 2018 р., (заочна участь).
8. Conference Proceedings, «International Scientific Conference Scientific Development of New Eastern Europe», Riga, April 6 th., (заочна участь).
9. Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Інноваційні технології навчання в епоху цивілізаційних змін», м. Вінниця, 30-31 жовтня 2018 р. ВДПУ ім. М. Коцюбинського, (заочна участь).

10. Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя», м. Вінниця, 29-30 листопада 2017 р., (заочна участь).

11. Международная научно-практическая интернет-конференция «Педагогические инновации – 2017», Витебск, 17 мая 2017 г. Витеб. гос. ун-т, (заочна участь).

Довідки про впровадження результатів дисертаційного дослідження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ
20300, Черкаська обл., м. Умань, вул. Садова, 2, тел. (04744) 3-45-82, факс (04744)
3-45-82, E-mail: post@udpu.edu.ua УДПУ р/р 35228202004420, банк одержувача УУДКСУ
в Черкас. обл. МФО 820172, код 02125639

31.01.2020 № 238/01
На № _____ від _____

Г

Г

Г

ДОВІДКА

про впровадження та апробацію результатів дисертаційного дослідження
«Формування соціальної компетентності студентів вищих педагогічних навчальних
закладів в умовах студентського самоврядування»
Московчук Ольги Сергіївни
зі спеціальності 13.00.07 – теорія і методика виховання

Матеріали дисертаційного дослідження Московчук Ольги Сергіївни
упродовж 2018/2019 н. р. використовувалися під час організації виховної роботи зі
студентами Уманського державного педагогічного університету імені Павла
Тичини.

Результати практичної апробації підтвердили ефективність обґрунтованих
дисертанткою педагогічних умов і розробленої моделі формування соціальної
компетентності студентів-майбутніх учителів в умовах студентського
самоврядування.

Вагому практичну цінність має запропонована Московчук О. С. методика
формування соціальної компетентності студентів, яка передбачає комплексне
використання різних форм і методів виховання: організацію тренінгової роботи,
дискусійне обговорення моральних дилем, проведення морально-етичних бесід,
проектної діяльності. Варто відзначити особисту активну участь дослідника в
організації педагогічної взаємодії з членами студентського самоврядування.

Упровадження матеріалів дисертаційного дослідження Московчук О. С. у
виховну систему Уманського державного педагогічного університету імені Павла
Тичини свідчить про його науково-теоретичну і практичну значущість для
вдосконалення виховної роботи зі студентами, спрямованої на формування їх
соціальної компетентності.

Результати впровадження обговорено та схвалено на засіданні Вченої ради
факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного
педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 8 від 25. 12. 2019 року).

Перший проректор

07625



401

А. М. Гедзик



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 імені М.П. ДРАГОМАНОВА
 01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9
 Телефон: 234-11-08

Діло № 2020 № 43

На № _____

ДОВІДКА

про впровадження та апробацію результатів дисертаційного дослідження
«Формування соціальної компетентності студентів вищих педагогічних
навчальних закладів в умовах студентського самоврядування»
МОСКОВЧУК ОЛЬГИ СЕРГІЇВНИ
зі спеціальності 13.00.07 – теорія і методика виховання

Висновки і матеріали дисертаційного дослідження Московчук Ольги Сергіївни впродовж 2018-2019 н.р. використовувалися у процесі професійної підготовки студентів-майбутніх учителів Київського національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова.

Розроблена дослідницею програма тренінгу, що забезпечує комплексний розвиток мотиваційно-ціннісного, пізнавально-інформаційного, комунікативно-діяльнісного, особистісно-рефлексивного компонентів, застосовувалася з метою формування соціальної компетентності студентів в умовах студентського самоврядування. Вагому практичну цінність має запропонована О. С. Московчук методика роботи зі студентським самоврядуванням, яка передбачає комплексне використання різних форм і методів: бесіди, дискусії, ділові та рольові ігри, проектна діяльність.

Становлять практичну цінність розроблені й адаптовані дисертанткою діагностичні методики, які у комплексі з визначеними критеріями та показниками уможливають моніторинг діяльності студентського самоврядування, зокрема, формування соціальної компетентності студентів.

Аналіз результатів упровадження матеріалів кандидатської дисертації О. С. Московчук дає підстави зробити висновок про науково-теоретичну і прикладну цінність виконаного дослідження, його значущість для формування соціальної компетентності студентів педагогічних закладів вищої освіти в умовах студентського самоврядування.

Проректор з наукової роботи

Заступник декана з наукової роботи
 Факультету педагогіки і психології



Г. М. Торбін

О. В. Матвієнко



УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, МСП-41, 69600, Україна
 тел.: (061) 764-45-46, факс: (061) 228-75-08, e-mail: znu@znu.edu.ua, Код ЄДРПОУ 02125243

06.02.2020 № 31/01.01-13 На № _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження та апробацію результатів дисертаційного дослідження
«Формування соціальної компетентності студентів вищих педагогічних
навчальних закладів в умовах студентського самоврядування»
МОСКОВЧУК ОЛЬГИ СЕРГІЇВНИ
зі спеціальності 13.00.07 – теорія і методика виховання

Матеріали кандидатської дисертації Московчук Ольги Сергіївни впродовж 2018-2019 н. р. упроваджувались у процес професійної підготовки студентів-майбутніх учителів у Запорізькому національному університеті.

Результати практичної апробації підтвердили ефективність обґрунтованих дисертанткою педагогічних умов формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів в умовах студентського самоврядування. Інноваційні зміни у змісті та організації соціально-культурного простору на засадах компетентнісного, діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів, суб'єктна включеність студентів у процес особистісно-професійного становлення, моделювання ситуацій соціальної взаємодії засобами тренінгової роботи забезпечують формування соціальної компетентності студентів в умовах студентського самоврядування.

Впровадження обґрунтованих у дисертації методичних рекомендацій щодо формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів в умовах студентського самоврядування засвідчило ґрунтовність виконаного дослідження, його вагоме теоретичне і практичне значення.

Проректор з наукової роботи

Г.М. Васильчук



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ОДЕСЬКА ОБЛАСНА РАДА
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«БАЛТСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ КОЛЕДЖ»

66101, Одеська область, м. Балта, вул. Шевченка, 2 КОД ЄДРПОУ 36642931
 Тел. (048-66) (факс) - 2-18-86, 2-20-03, 2-25-01, 2-27-70, e-mail: bpupedin@ukr.net; pedagogbpu@ukr.net
 № 70 від 27.08.2020

ДОВІДКА
про впровадження та апробацію результатів дисертаційного
дослідження «Формування соціальної компетентності студентів вищих
педагогічних навчальних закладів в умовах студентського
самоврядування»
МОСКОВЧУК ОЛЬГИ СЕРГІЇВНИ
зі спеціальності 13.00.07 – теорія і методика виховання

Висновки і матеріали дисертаційного дослідження Московчук Ольги Сергіївни впродовж 2018-2019 н. р. використовувалися в процесі формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів у Комунальному закладі «Балтський педагогічний коледж».

Результати практичної апробації підтвердили ефективність обґрунтованих дисертанткою педагогічних умов формування соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів в умовах студентського самоврядування: забезпечення суб'єктної включеності студентів у процес становлення їх соціальної компетентності; моделювання ситуацій соціальної взаємодії засобами тренінгової роботи; створення соціокультурного освітнього простору в процесі діяльності студентського самоврядування.

Вагому теоретичну і прикладну цінність становить обґрунтована в роботі програма тренінгу формування соціальної компетентності, яка містить вдало підібраний комплекс методів, спрямованих на розвиток умінь гнучкої соціальної поведінки, ефективного виконання соціальних ролей, успішного функціонування в суспільстві, здатності вбудовуватися в життєві і професійні ситуації, адекватно реагуючи на виклики життя.

Становлять практичну цінність розроблені дисертанткою методичні рекомендації щодо взаємодії зі студентським самоврядуванням, що забезпечують ціннісне самовизначення студентів, їх готовність до співпраці і творчої діяльності, успішного самоствердження в формах суспільно корисної, соціально значущої діяльності і суспільно прийнятної поведінки.

Впровадження в освітній процес педагогічного коледжу матеріалів дисертаційного дослідження О. С. Московчук свідчить про його науково-теоретичну і практичну значущість для формування соціальної компетентності студентів педагогічних закладів вищої освіти в умовах студентського самоврядування.

Директор коледжу



С. І. Іванніков