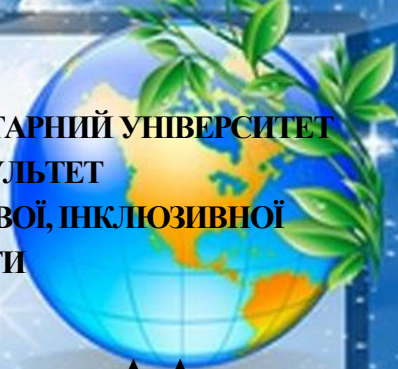


**РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ПОЧАТКОВОЇ, ІНКЛЮЗИВНОЇ
ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ**



Третяк О. М., Мартинюк А.А.

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ
ФОРМУВАННЯ
СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ
У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ**

Рівне – 2025



УДК 378.016-051(072)

Т66

Рецензенти:

М. М. Андрєєва, головний спеціаліст відділу професійно-технічної та вищої освіти управління освіти і науки Рівненської обласної державної адміністрації

О. І. Шурин, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологічної, професійної освіти та цивільної безпеки Рівненського державного гуманітарного університету.

Третяк О.М., Мартинюк А.А.

Педагогічні умови формування соціальної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки: методичний посібник для здобувачів спеціальностей 011 Освітні, педагогічні науки, 013 Початкова освіта. Рівне: РДГУ, 2025. 132 с.

Рекомендовано до друку на засіданні навчально-методичної комісії педагогічного факультету РДГУ (протокол № 1 від 29 січня 2025 року).

У виданні розглядається проблема формування соціальної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. Розкрито сутність понять: «компетентність», «соціальна компетентність»; досліджено компоненти формування соціальної компетентності майбутнього педагога у ЗВО; обґрунтовано педагогічні умови формування соціальної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки; проведено експериментальну перевірку педагогічних умов формування соціальної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. Методичні матеріали можуть бути використані викладачами ЗВО, здобувачами вищої освіти спеціальностей А3 Початкова освіта, А1 Освітні, педагогічні науки та ін.

ПЕРЕДМОВА

Розвиток особистості в умовах політичних і економічних змін вимагає реформування системи освіти відповідно до сучасних міжнародних стандартів. Освіта є ключовим чинником прогресу, процвітання націй, держав і, врешті решт, кожної людини. Це створює необхідність формувати молоде покоління, здатне адаптуватися до нових життєвих реалій, прогнозувати майбутнє та будувати його на засадах сталого розвитку. Завдання держави – підтримати формування особистості здобувачів освіти як активних учасників суспільства і виховати конкурентоспроможних професіоналів, що визначають майбутнє будь-якої цивілізованої країни. Щоб вирішити соціально важливі питання, потрібно визнавати індивідуальність кожної молодої людини. Такий гуманістичний підхід вимагає підготовки соціально компетентних педагогів як пріоритетного завдання освіти.

Формування соціальної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки є ключовим завданням теорії та практики сучасної вищої освіти. Це відкриває нові можливості для розвитку педагогіки вищої школи та стимулює молодь до активної та творчої участі у створенні матеріальних і духовних цінностей. Саме у студентські роки молоде покоління активно засвоює культурні надбання, розвиває навички суспільно-політичної діяльності та розширює сферу свого спілкування. Сучасний прогрес вимагає виховання активної, соціально адаптивної, висококваліфікованої особистості, здатної ефективно реагувати на складні ситуації, приймати самостійні рішення та нести за них відповідальність. Така особистість має відповідати викликам і потребам сучасного світу. У цьому процесі важливу роль відіграють заклади вищої освіти, які формують як майбутнє нації, так і її культурну спадщину. Для досягнення мети виховання соціально компетентної особистості зміст і методи роботи цих установ мають

ґрунтуватися на соціальних засадах та відповідати актуальним реаліям.

Вимоги сучасного суспільства визначають основні завдання освіти: розвиток талантів кожного здобувача освіти та виховання його особистості для успішної інтеграції у високотехнологічний і конкурентний світ. Особливо важливим є не лише передавання знань і навичок, а й формування морально-етичних якостей, здатність до творчих нововведень та підготовка до навчання впродовж усього життя.

Для сучасного педагога критично важливо бути не тільки фахівцем високого рівня в своїй конкретній галузі та володіти психолого-педагогічними вміннями, але й проявляти необхідні людські якості та соціальні компетенції. Це дозволяє ефективно справлятися з непередбачуваними обставинами життя, правильно наставляти і виховувати молоде покоління, ґрунтуючись на засадах гуманістичних ідеалів.

У контексті розвитку сучасного суспільства актуальним стає питання формування соціальної компетентності майбутніх педагогів. Актуальність проблеми формування соціальної компетентності зумовлена тим, що заклад вищої освіти повинен забезпечити випускникам інструменти для адаптації до різних соціальних умов та ситуацій, навчити їх ефективної комунікації, роботи в команді, сформувати здатність до самоусвідомлення, самооцінки та саморозвитку.

Вагомий внесок у вивчення проблеми формування ключових і предметних компетентностей зробили такі науковці, як Н. Бібік, О. Біда, Л. Коваль, О. Овчарук, О. Савченко та інші. Компетентнісний підхід в освіті став об'єктом дослідження багатьох українських учених, серед яких І. Бех, І. Драч, С. Калашнікова, В. Луговий, О. Пометун, О. Слюсаренко, Т. Смагіна, Я. Таланова та інші.

Питання розвитку та формування соціальної компетентності майбутніх педагогів під час їхньої професійної підготовки розкрито у працях В. Андрущенка,

Н. Бобрич, О. Варецької, М. Докторович, О. Мельниченка, А. Мудрика, О. Полішук, Л. Сохань, О. Субіної, О. Цільмак.

Розгляд ролі соціального середовища як важливого чинника у формуванні соціальної компетентності особистості здійснили такі дослідники, як Н. Бондаренко, Н. Грищенко, М. Іщенко, А. Капська, Л. Коваль, С. Шашенко, Ю. Філіпова, В. Юрченко та інші.

Аналіз праць вищезгаданих учених-філософів, соціологів, педагогів і психологів підтвердив актуальність проблеми формування соціальної компетентності майбутніх педагогів у межах професійної підготовки, виділяючи її як одну з пріоритетних у системі української освіти. Вчені наголошують на необхідності врахування багатогранного підходу до процесу формування соціальної компетентності майбутніх фахівців педагогічної галузі.

Компетентнісний підхід як основа сучасної педагогічної освіти

Інноваційні зміни в українській освітній галузі, підвищення рівня психолого-педагогічного розвитку та сучасна освітня політика, спрямована на євроінтеграцію, стимулюють появу креативних та інноваційних ідей, пошук більш досконалих освітніх методів, технологій та форм. У загальноєвропейському просторі зростає попит на високий рівень професіоналізму та креативності фахівців, здатних працювати в системі, що постійно змінюється. Тому в сучасних умовах поняття «компетенція» і «компетентність» набувають все більшого значення у визначенні якості освіти.

Останніми роками феномен майбутньої професійної кваліфікації активно вивчається на науковому рівні. Це пов'язано зі зміною вимог ринку праці до фахівців усіх професій та процесом модернізації освіти. Компетентність майбутніх педагогів, шляхи та засоби її формування і розвитку вивчають соціологи, психологи та педагоги.

Комфортне життя, професіоналізм, вміння нестандартно мислити і спілкуватися, здатність до набуття особистого досвіду, впевненість у собі, компетентність і компетенція як сформована здатність, достатня для освоєння глибоких знань – це якості майбутнього фахівця, який приймає методично правильні рішення та забезпечує психологічно і організаційно ефективний педагогічний менеджмент.

Сучасний розвиток інформаційного суспільства в Україні значно підвищив вимоги до кваліфікації майбутніх педагогів та якості їхньої освіти. Це не дивно, адже одним із наслідків технологічної революції у світі стало загострення проблеми соціальної некомпетентності. Ця категорія давно увійшла до соціально-психологічного апарату і в цьому сенсі, перш за все, відображає рівень адаптації індивідів до певних соціальних умов [95].

Основні принципи Болонської системи освіти визначають компетентність і компетенцію як ключові критерії готовності особистості до повноцінної участі в

економічному, культурному й соціальному житті країни. У той час як традиційний освітній підхід орієнтований на те, щоб випускники вищих навчальних закладів опановували стандартизований набір знань, навичок і вмінь, компетентнісний підхід спрямований на розвиток здатності діяти самостійно в складних життєвих обставинах, усвідомлювати наслідки своїх рішень та вчинків і нести за них відповідальність. Таким чином, основна мета полягає у вихованні компетентних і відповідальних членів суспільства.

Компетентнісний підхід у сучасній вищій освіті відкриває широкі можливості для підвищення якості професійної підготовки майбутніх педагогів. Цей підхід відображає більш змістовний погляд на складові та ключові характеристики навчання, має ширше трактування і спрямований на досягнення більш високих рівнів знань, зокрема знань творчої діяльності на додаток до традиційних знань, умінь і навичок з окремих предметів і дисциплін, інших детермінант, у тому числі з використанням духовності, естетики, культури, мотивації.

Компетентність і професіоналізм є основними чинниками суб'єктної реалізації особистості. Водночас фактором, що регулює професійний розвиток і творчу активність майбутнього педагога, є думки і судження здобувача вищої освіти про себе, його сприйняття своїх особистісних якостей і здібностей.

Саме цим зумовлена актуальність освіти і навчання, орієнтованих на особистісний розвиток майбутнього педагога. Зміст такої освіти ґрунтується на гуманістичних принципах професійної діяльності, бажаних якостях особистості та творчій активності в межах закріплених компетенцій. Сукупність цих уявлень становить концептуальну модель креативного професіонала. Тому майбутню професійну діяльність як соціальний феномен слід розглядати в соціально-психологічному аспекті з точки зору основних понять.

Компетентність розуміють як базову якість особистості, що виявляється у загальній обізнаності та

готовності до виконання будь-якої діяльності, яка ґрунтується на знаннях і досвіді, набутих у процесі навчання та соціалізації, з орієнтацією на самостійну участь і досягнення результатів у діяльності.

Компетентність у професійній діяльності розуміється як міра відповідності знань, умінь і досвіду особи, яка займає певну соціальну чи професійну позицію, рівню складності фактично виконуваних завдань або розв'язуваних проблем.

Той факт, що освітня парадигма має змінитися зі знанневої на компетентнісну, висуваючи нові вимоги до працівників і коригуючи цілі, зміст, спрямованість і результати освіти, а також взаємозв'язок між результатами освіти і потребами ринку праці, було окреслено ще у звіті ЮНЕСКО у 1997, де основна увага приділялась саме компетенціям, а не кваліфікаціям. Компетентність розглядалась як своєрідний «коктейль» навичок, притаманних кожній людині, що поєднує в собі якості, соціальну поведінку, вміння працювати в групах, ініціативність і любов до ризику.

Крім того, як зазначають В. Луговий, О. Слюсаренко та Ж. Таланова, компетентності важливі для подальшої освіти та повсякденного життя поза працею. Широке тлумачення цього поняття може бути успішно використане як основне в концепціях європейських і національних рамок кваліфікацій [44]. Такий підхід сприяє реалізації безумовного компетентнісного підходу на нижчих рівнях освіти, оскільки національна рамка кваліфікацій є комплексною та охоплює всі рівні освіти [46]. Думку про те, що зв'язок між компетентністю та ситуаціями роботи і соціального життя, в яких компетентність виражається в різних формах пояснення, як базові якості, базові навички, особистісні та міжособистісні якості, про узгодженість цих понять та їх тісний взаємозв'язок між собою і вплив на здібності людини поділяють В. Луговий, О. Слюсаренко та Ж. Таланова, які в свою чергу доповнюють вищезазначену компетентність поняттям «освітній результат» [45].

На національному рівні компетентність є складовою національної та галузевих рамок кваліфікацій і відіграє важливу роль у процедурах забезпечення якості освіти. Кваліфікаційний підхід є важливим методологічним інструментом реалізації завдань освітнього процесу [57], методологічним принципом проєктування ступеневої освіти, засобом зміцнення і поглиблення соціального діалогу між вищою освітою і реальним світом та відновлення взаємної довіри.

Відтак поняття «компетентність» асоціювалося з успішною поведінкою в нестандартних ситуаціях, неформальною взаємодією з партнерами, вирішенням невизначених або заплутаних завдань, оперуванням суперечливою інформацією, динамічними та складними інтеграційними процесами, потребою в теоретичних знаннях для управління ними тощо.

Засновником компетентнісного підходу вважається Аристотель, який вивчав здатність розвивати та вдосконалювати характерні риси особистості. Дехто стверджує, що поняття «компетентнісний підхід» та «освітня компетентність» як досягнення певних освітніх результатів були привезені з Німеччини, Великої Британії та США. У 70-х роках ХХ століття Л. Спенсер та С. Спенсер (одні із засновників компетентнісного підходу) досліджували значення компетентності в управлінні персоналом [28].

Поняття компетентності вперше в педагогічну термінологію ввів Дж. Равен у 1984. Цей вчений проаналізував соціально-психологічні проблеми, пов'язані з функціонуванням британського суспільства, і дійшов висновку, що неадекватні переконання, очікування, цінності та установки в суспільстві, а також типи мотивації сучасного суспільства потребують змін. Згідно з інтерпретацією Дж. Равена, компетентність означає специфічну поведінку в певній предметній області. Дж. Равен ввів поняття компетентності високого рівня. Компетентність високого рівня, незалежно від сфери, в якій вона проявляється, означає високий рівень ініціативності людини, здатність

організовувати інших для досягнення цілей, готовність оцінювати та аналізувати соціальні наслідки своїх дій тощо. Дж. Равен вважав, що ця риса проявляється в органічній єдності з людськими цінностями, тобто людина має глибокий інтерес до такої діяльності.

Дж. Равен представляє компетентність як феномен, що складається з компонентів, які належать до різних сфер (когнітивної, емоційної та ін.) і є відносно незалежними один від одного, і ці компоненти компетентності визначають у різних пропорціях ефективну поведінку майбутніх педагогів. Водночас, Дж. Равен звертає увагу на важливість мотиваційного компонента та підкреслює ціннісно-мотиваційні аспекти особистості як системоутворюючий компонент компетентності [40].

Закон України «Про вищу освіту» визначає якість вищої освіти як багатогранну сукупність характеристик і кваліфікацій, що формують професійну компетентність особи, її морально-етичні орієнтації, а також її спроможність брати активну соціальну участь. Така якість, згідно із законом, повинна забезпечувати здатність випускника задовольняти не лише особисті духовні та матеріальні потреби, але й виконувати важливі завдання на користь суспільства, виступаючи потужним рушієм його розвитку [70].

Державна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті окреслює ключові напрями реалізації національної освітньої політики, зосереджуючи увагу на наступних основних завданнях.

По-перше, це сприяння розвитку творчого потенціалу громадян шляхом формування їхніх інтелектуальних здібностей, навичок до самостійного пошуку знань, самоосвіти та прагнення до всебічної самореалізації.

По-друге, це підготовка висококваліфікованих та компетентних кадрів, здатних успішно вирішувати складні професійні завдання, проявляти інноваційний підхід у роботі та сприяти прогресивному розвитку своїх спеціальностей.

Поряд із цим поставлено акцент на необхідності створення та впровадження сучасних інформаційних технологій високої наукової насиченості, які б мали конкурентоспроможність у глобальному трудовому ринку. Ці завдання виступають стратегічним фундаментом для розвитку освітньої системи та її адаптації до вимог національної та міжнародної спільноти [87].

Перехід до компетентнісного підходу вимагає підготовки нової теоретичної основи, визначення концептуальної основи європейських педагогічних термінів, які можуть бути зрозумілі всім учасникам освітнього процесу [67, с.48].

Компетентнісний підхід має широкий спектр тверджень як на користь, так і проти. Деякі дослідники переконані, що поява такої категорії, як «компетентнісний підхід», є штучною і спрямована на те, щоб приховати старі проблеми під новою назвою.

Однак більшість дослідників вважають, що підхід, заснований на компетентностях, у всіх сенсах і напрямках найбільш глибоко відображає процес модернізації, який в даний час відбувається у всіх європейських країнах.

У сучасних умовах дедалі більше актуалізується необхідність впровадження компетентнісного підходу в освіті. Йдеться не лише про нові педагогічні методи й технології, а й про концептуально інший погляд на підготовку майбутніх фахівців, де акцент робиться не на простому засвоєнні знань, умінь та навичок, а на формуванні компетентностей і здатності випускників вирішувати професійні завдання у постійно змінюваних умовах. Таке бачення спрямоване на відповідність вимогам сучасного ринку праці. Водночас новий підхід до освіти як процесу формування зазначених якостей нерідко визначається як проблематичний [66].

Дослідники зазначають, що компетентнісний підхід можна розглядати як новий етап розвитку ідей дидактичного прагматизму, які були вперше сформульовані Джоном Д'юї [13]. Цей підхід виступає своєрідною альтернативою теорії

матеріальної освіти, яка орієнтована на енциклопедичні та фундаментальні освітні цінності, а також теорії формальної освіти, основною метою якої є загальний інтелектуальний розвиток особистості без прив'язки до конкретної сфери діяльності. Тривалий час система вищої професійної освіти орієнтувалася саме на загальноосвітню підготовку, що призводило до дефіциту фахівців із практичними навичками. Наразі на перший план виходить потреба у кваліфікованих спеціалістах, здатних вирішувати специфічні завдання, швидко адаптуватися до нових умов і ефективно застосовувати свої знання у професійній діяльності. Практична компетентність стає ключовою складовою, необхідною для успішної роботи, вирішення задач і досягнення цілей [13, с. 3940].

У цьому контексті значну увагу слід приділити визначенню понять «компетенція» та «компетентність». Думки дослідників щодо цих термінів значно різняться: дехто вважає їх синонімами, інші ж наголошують на відмінностях у їхній структурі та сутності. Для ефективного впровадження компетентнісного підходу в процесі професійної підготовки педагогів у закладах вищої освіти необхідно ретельно проаналізувати різні позиції вітчизняних і зарубіжних науковців щодо цих понять.

Аналіз сучасних досліджень засвідчує, що як українські, так і закордонні фахівці мають неоднакове бачення змісту і співвідношення термінів «компетенція» та «компетентність». Зокрема, ці питання розглядали такі провідні експерти як Н. Бібік, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева і Джон Равен. Свої визначення представили й міжнародні організації, серед яких Міжнародний комітет Ради Європи, Європейський Союз та ЮНЕСКО. Сьогоднішні реалії ринку праці диктують попит на молодих і компетентних фахівців, що сприяло поширенню думки про необхідність ґрунтування освіти саме на ідеях компетентнісного підходу. Основними категоріями цього підходу є поняття «компетенція» і «компетентність»,

однак дискусії щодо їх змісту та структури тривають уже багато років.

Аналізуючи наукові підходи до трактування сутності понять «компетенція» і «компетентність», можна сказати, що в науці ще не склалося усталеного погляду на зміст цих термінів. Одні вважають ці поняття тотожними і синонімічними, інші – проводять між ними принципову різницю. Через неточний переклад зарубіжних публікацій, присвячених компетенції та компетентності, а також відсутність консенсусу щодо понятійного апарату в інших країнах, існують розбіжності у визначенні цих термінів вітчизняними дослідниками.

Зміст дефініції компетентності в інтерпретації дослідників розкривається через поняття «знання», «уміння», «навички», «компетенція», «компетентність», «досвід», а також компетенції, що набуваються і розвиваються в процесі навчання. Компетентність також ототожнюється з різними предметами, з якими людина знайома. На думку дослідників, компетентність є результатом набуття компетенцій. Компетентність має елемент готовності до виконання завдань, а також включає елементи особистісних характеристик (мобільність, ініціативність тощо). Компетентність відрізняється від компетенції (включаючи такі ключові поняття, як «знання», «уміння» та «навички»), яка передбачає поведінку людини в стандартних ситуаціях, тим, що має елемент готовності до ситуації завдяки особистим характеристикам, переходячи від якості знань, які можуть бути нестандартними, до якості діяльності. Це пов'язано з тим, що якість знань не є стандартизованим поняттям. Тому, по суті, поняття «компетентність» є значно ширшим за поняття «компетенція».

З матеріалів наукового аналізу можна зробити висновок, що компетентність являє собою інтегровану характеристику особистості, яка об'єднує знання, вміння, навички, досвід та індивідуальні якості. Вона визначає готовність, здатність та бажання вирішувати проблеми й

завдання, що виникають у реальних життєвих обставинах, усвідомлюючи важливість завдань і наслідків діяльності. Термін «компетентний» стосується людини, яка володіє відповідною компетенцією та слугує критерієм для оцінки її ефективності у виконанні визначених обов'язків і функцій.

В українській мові під компетентністю розуміють якості, які дають змогу людині вирішувати певні завдання, приймати рішення та судження у певній сфері. Основою цих якостей є знання, обізнаність та досвід у соціальній та професійній діяльності. Компетентність проявляється в успішному здійсненні діяльності відповідно до встановлених компетенцій [31].

Оскільки ми говоримо про процес освітнього та особистісного зростання, що відбуваються в системі освіти, одним з його результатів буде те, що людина буде володіти рядом здібностей, необхідних для діяльності в різних сферах суспільного життя [67, с. 66].

Методологія компетентнісного підходу у вищій освіті заснована на концептуальній ідеї ефективної творчої зміни традиційної репродуктивної освіти, яка повинна сприяти не тільки набуттю знань, навичок і здібностей, а й особистісному розвитку здобувачів, формуванню соціокультурної системи, потреб, самореалізації та особистісної самоактуалізації.

Компетентнісний підхід спрямований на всебічне навчання і виховання здобувача не тільки як майбутнього педагога і фахівця в своїй галузі, але і як людини, яка прагне до самовдосконалення, творчого ставлення до своєї роботи і гуманістичного ставлення в суспільстві. Гуманізація освіти вимагає, перш за все, щоб кожен здобувач опанував усім багатством культурних і духовних цінностей, виховав у собі людину, здатну поважати і бути толерантним до інших культур.

Сучасним педагогам необхідно творчо підходити до організації освітнього процесу, враховувати потреби конкретних установ, колективів, швидко орієнтуватися в

інформаційному просторі і постійно розвивати свій інтелектуальний потенціал.

У цьому випадку важливіше не лише формальна приналежність до професії, а компетентність педагога, тобто відповідність фахівця професіограмі.

Центральними системоутворюючими елементами професійно-педагогічної діяльності педагога є її цілі: систематичне формування наукових знань, умінь і навичок та навчальної дисципліни, формування особистості професіонала завдяки освітній діяльності в цілому та особистісному потенціалу зокрема.

Відповідно до основних цілей освіти можна виділити такі її функції:

- перетворювальну (пов'язану з необхідністю позитивних змін людських якостей, систем людських відносин і освітніх ситуацій);
- інформативну (визначається потребою в обміні культурним досвідом між поколіннями);
- комунікативну (зумовлену спільністю поведінки та потребою у спілкуванні в системах «людина-людина»);
- організаційну (пов'язану з необхідністю регулювання поведінки в педагогічних системах і процесах);
- емпіричну (зумовлена необхідністю стандартизації поведінки педагогів у процесі передачі культурних зразків іншим).

В. Пелагейченко виокремлює у змісті професійно-педагогічної діяльності структурні (мета, зміст, засоби, об'єкт і суб'єкт діяльності) та функціональні компоненти (рефлексія, проєктування, конструювання, організація і спілкування), які можна поділити на гностичну, функцію проєктування, функцію конструювання, функцію організації і спілкування та функцію комунікації [65].

Основні функції професійної діяльності педагога можна поділити на загальнопедагогічні та загальнотрудові. Загальнопедагогічні функції включають надання інформації, мобілізацію, розвиток і керівництво. До загальних функцій

належать проєктування, конструювання, організація, комунікація, дослідження та організація.

Таким чином, зміст професійної діяльності педагогів передбачає виконання низки взаємопов'язаних і взаємозалежних функцій, основними з яких є функція викладання, дослідницька функція, навчальна функція, виховна функція, організаторська функція і технічна функція. Насправді, для багатьох педагогів деякі функції можуть мати пріоритет над іншими, але їх слід визнавати як невід'ємну частину.

У процесі реалізації функції освітньої діяльності педагоги мають виконувати низку завдань, серед яких: проєктування освітнього процесу з урахуванням поставлених цілей; проєктування змісту і процесу навчання; організація аудиторних занять і самостійної діяльності здобувачів; управління освітнім процесом. У рамках виховної функції педагог формує у здобувача творче і позитивне ставлення до майбутньої професії, світогляд і громадянську позицію, загальноосвітній рівень, широту кругозору, етику дій і почуття особистої відповідальності за результати праці. У сфері науково-дослідницької діяльності педагогам необхідно формулювати наукові проблеми, висувати наукові гіпотези, використовувати методи наукового дослідження, формулювати та обґрунтовувати результати наукового дослідження і представляти їх у вигляді статей і доповідей.

Однією з проблем сучасного суспільства є потреба в компетентних і висококваліфікованих фахівцях, здатних конкурувати на ринку праці. Тому сьогодні закладам вищої освіти необхідно приділяти велику увагу формуванню у здобувачів професійних компетентностей майбутніх фахівців.

Професійна компетентність – це інтегрована характеристика особистості, яка поєднує знання, уміння, навички, досвід і особистісні якості, що визначають готовність людини діяти в складних ситуаціях, вирішувати неоднозначні професійні завдання, досягати високих

результатів у роботі та ставитися до професії як до цінності [14].

У межах психології та педагогіки професійна компетентність розглядається через функціональний і особистісний підходи. Функціональний підхід трактує компетентність як сукупність компетенцій, необхідних для фахівця. У цьому випадку структура компетентності включає види діяльності, ролі та особистісні характеристики, які дозволяють викладачеві успішно виконувати наукові й освітні завдання у вищих навчальних закладах. Натомість у межах особистісного підходу компетентність розглядається як риса особистості, структурована відповідно до її психологічних особливостей [21].

С. Іванова визначає професійну компетентність як здатність спеціаліста проявляти необхідні особистісні якості через ефективну професійну діяльність на рівні стандартів, затверджених державою. Ця здатність передбачає виконання соціальних вимог професії на основі внутрішньої мотивації, морально-етичних цінностей і попереднього досвіду. Також враховується свідомість щодо меж власних знань і вмінь, а також уміння активізувати інші ресурси для їх компенсації [27, с. 110].

Р. Гуревич визначає такі ключові характеристики професійної компетентності:

- достатній обсяг знань для продуктивної діяльності;
- системна організованість і здатність структурувати інформацію;
- вміння класифікувати знання і виділяти головні концепти;
- адаптивність до змін і можливість оновлення знань з урахуванням нових обставин;
- фундаментальність, методологічна спрямованість і прагматичність знань;
- поєднання знання з рефлексивною діяльністю [18].

Відповідно В. Пелагайченко акцентує увагу на тому, що професійно компетентний педагог — це той, хто успішно

виконує свої освітні завдання, сприяє формуванню бажаних суспільством якостей випускників, задоволений своєю професійною діяльністю й досягає позитивних результатів у гармонійному розвитку учнів. Такий педагог має перспективу власного професійного зростання, цінує безперервну освіту, вносить творчий внесок у свою роботу, є соціально активним і відданим своїй професії. Він також прагне вдосконалювати свої педагогічні компетенції і розвиватися далі в обраній сфері [65]. Під час аналізу літератури з проблеми професійної ефективності педагога виявлено, що це складна структура, яка включає професійні знання, уміння, навички, компетентність і готовність до діяльності, а також професійно важливі особистісні якості, такі як креативність, мобільність, комунікабельність, толерантність, врівноваженість, чуйність, доброзичливість, самосвідомість, самовдосконалення, прагнення до самореалізації та саморефлексії. Вони дійшли висновку, що це складний комплекс, який включає в себе все це.

Розглядаючи зміст професійної компетентності, слід пам'ятати, що вона є складною і динамічною системою, у якій постійно розвиваються мотивація та особистісні цілі. Компетентність поєднує індивідуально розроблені стратегії, засоби орієнтації в реальності та підходи до вирішення проблем і включає такі компоненти [60]:

- спеціалізовані види діяльності особистості, комунікативні компетенції та компетенції особистісного розвитку;

- професійну творчу діяльність;

- системне та моделююче мислення як передумову організації та здійснення освітньої діяльності для вирішення нестандартних комплексних завдань;

- спеціалізовані предметні знання як основу для формування компетентностей;

- практичну, рефлексивну та інформаційну діяльність, спрямовану на розв'язання різних проблем професійної діяльності.

Компетентнісний підхід у сучасній вищій освіті відкриває широкі можливості для підвищення якості майбутньої освіти. Цей підхід відображає уявлення про складові та ключові характеристики навчання, яке має більш широке трактування і спрямоване на досягнення більш високого рівня знань і творчої діяльності на додаток до традиційних знань, умінь і навичок з окремих предметів і дисциплін: загальнолюдської, духовної, естетичної, загальнокультурної та мотиваційної, що передбачає використання інших детермінант.

Аналізуючи структуру компетентності, можна виокремити діяльнісну підструктуру та комунікативну підструктуру. Перша охоплює знання, вміння, навички, компетенції та засоби комунікації за моделлю «ведучий - ведений» у межах освітнього процесу.

З точки зору психології, успіх визначається як співвідношення між намірами та результатами. Чим ближче результат до наміру, тим більше задоволення від досягнення і тим більше людина насолоджується своєю роботою, життям і собою. Сильне бажання і прагнення до розвитку фахівців може допомогти їхнім навичкам досягти необхідного професійного рівня.

Натомість таланти без належного бажання або підготовки швидко зникають з конкурентного середовища, поступаючись місцем тим, хто працює із задоволенням.

Соціальна компетентність є важливим видом компетентності для фахівців у галузі освіти. Ці цінності мають велике значення в роботі соціальних працівників, адміністраторів і психологів, а також педагогів суміжних спеціальностей. У цьому сенсі соціальні цінності слід розглядати як етичну вимогу до представників певної професії [40]. Підвищення рівня професійної компетентності педагогічних працівників та оптимізація процесу його оновлення є одними з першочергових змін, які необхідно здійснити у вищій освіті. Для підвищення компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки необхідно вжити таких заходів:

- визначати пріоритетність різних видів розвитку компетентностей та використовувати діяльнісний підхід до професійного розвитку;

- розробити та впровадити систему психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів з урахуванням змін та відповідальності з метою адаптації та відповідності компетентнісним, професійним та особистісним вимогам сучасних моделей професійної підготовки;

- створювати педагогічні, методичні та наукові матеріали для навчальної та науково-дослідної діяльності, спрямовані на формування компетентностей відповідних категорій здобувачів;

- розробляти форми міжсуб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу з урахуванням принципів, функцій та психологічних особливостей;

- забезпечити безперервний зворотний зв'язок через моніторинг навчання протягом усього періоду майбутнього професійного розвитку. Це дозволяє відстежувати зміни в груповій діяльності та поведінці кожного здобувача на занятті та враховувати результати навчання, тобто зміни в знаннях, ставленні та поведінці учасників освітнього процесу;

- розробляти та впроваджувати диференційований набір засобів для розвитку різних видів компетентностей майбутніх педагогів.

Ще однією перспективою розвитку соціальної компетентності як складової сучасної професійної освіти є детальне вивчення чинників мотивації навчання в суб'єкт-суб'єктній моделі організації освітнього процесу в сучасній медіаосвіті, спрямованої на формування гармонійної та висококомпетентної професійної особистості.

У сучасній соціально-психологічній та психолого-педагогічній науковій літературі формування та розвиток соціальної компетентності майбутнього педагога ґрунтується на гуманістичних засадах, пов'язаних із

завданнями професійної діяльності, бажаними якостями особистості та творчою активністю у зазначених видах компетентності. Сукупність цих уявлень формує концептуальну модель креативного професіонала. Таким чином, компетентність – це системне утворення, пов'язане з когнітивною та емоційною сферою особистості, яке впливає на формування компетенції майбутнього фахівця і формується в спеціальному розвивальному середовищі.

Отже, професійна компетентність педагога визначається його професійними знаннями та вміннями, ціннісними орієнтаціями, мотивацією діяльності, мовою, стилем спілкування, культурою, що проявляється в загальній культурі, здатністю розвивати творчий потенціал, володінням методикою викладання предмета, умінням взаємодіяти зі здобувачами та розвитком професійно важливих особистісних якостей. Відсутність хоча б одного з цих компонентів руйнує всю систему і знижує ефективність діяльності педагога.

Сутнісна характеристика соціальної компетентності і її співвідношення з іншими науковими категоріями

Проблема соціальної компетентності потребує глибокого вивчення і повного аналізу, оскільки в науковій літературі термін «соціальна компетентність» часто розглядають з різних точок зору та співставляють з іншими поняттями. Це особливо актуально зараз, коли реформа освіти в Україні надає компетентнісному підходу великого значення і пріоритетності.

У період змін перед освітянами стоїть складне завдання: формувати соціальну компетентність молодого покоління. Це питання охоплює багато важливих аспектів, які є актуальними не лише для перехідного етапу в Україні, а й для реформування системи освіти, де компетентнісний підхід набирає популярності. В Україні дослідження, що вивчають структуру та зміст соціальної компетентності, поки

що обмежені. Українські науковці, такі як І. Єрмаков, Л. Лепіхова та Л. Сохань, зосереджуються більше на соціальнопсихологічній компетентності педагогів і життєвій компетентності особистості. О. Михайлов та В. Радул досліджують аспекти соціальної зрілості. М. Гончарова-Горянська аналізує роботи закордонних авторів, послідовно роблячи іноземний досвід більш доступним для розуміння. Отже, сутнісна характеристика соціальної компетентності вимагає подальших досліджень і розвитку.

Поняття «соціальна компетентність» об'єднує в собі значення двох ключових термінів «*compete*», що характеризує досконале володіння певними вміннями чи знаннями, та «*socialis*», який позначає публічність і належність до суспільної сфери, а також зв'язок із життям та міжособистісними відносинами в соціумі. Таким чином, цей термін можна інтерпретувати як набуття соціальних знань, наявність соціальних здібностей, які дозволяють діяти та існувати в суспільстві. Тож різні галузі науки пропонують свої трактування: психологи зосереджуються на індивідуальних особливостях, педагоги – на взаємодії та відповідальності, соціологи підкреслюють вплив на ширшу спільноту, а філософи наголошують на адекватності у суспільному контексті [84].

Питання найкращої реалізації людських стосунків, соціальної взаємодії, норм і принципів адекватного спілкування та взаємодії є актуальними відтоді, як існує людство. Наука про соціальну компетентність бере свій початок ще з епохи «скрижалей завіту». Такі заповіді, як шануй батьків, не вбий, не чини перелюбу, не кради, не кляни неправдиво на ближнього свого, не заздри дому чи майну ближнього свого, пройшли перевірку віками і не втратили своєї актуальності. Поняття ввічливості, моральності та порядності залишаються загальноприйнятими принципами гідного життя з моменту виникнення людства. У наш час суспільство дедалі більше усвідомлює, що справжній прогрес нації полягає не лише в технологічних досягненнях чи економічному розвитку, а передовсім у формуванні

людської особистості. Це включає в себе виховання таких якостей, як людяність, чесність, порядність, відповідальність і довіра. Цю думку підтримують не лише мислителі, політики чи соціологи, але й передові науковці та лідери в різних сферах. Американський філософ, економіст, політик і письменник Ф. Фукуяма у своїй книзі «Довіра: соціальні доброчинності і шлях до процвітання» зазначає, що соціальні чесноти, такі як «чесність, надійність, взаємна підтримка і почуття обов'язку по відношенню до інших», є важливими для розвитку чеснот і вказує на те, що культура формує основу для певних типів економічної поведінки [88].

Відповідно до цих положень, стратегічний курс розвинених країн спрямований на трансформацію ключових джерел розвитку особистості та формування національного багатства. Цей процес передбачає перехід від традиційного використання природних ресурсів, фізичної праці та фінансового капіталу до активного впровадження високотехнологічних і наукомістких інновацій. Інакше кажучи, рівень розвитку держав у сучасній економіці визначається домінуючою роллю людського фактору, тоді як оцінка ступеня їх прогресу базується на здатності ефективно культивувати та реалізовувати власний людський потенціал.

Ця тенденція лежить в основі змісту Педагогічної конституції Європи, у перших же рядках якої зазначається, що «процес об'єднання, який зароджується в Європі, ґрунтується на принципах гуманізму, милосердя, справедливості та свободи, які становлять сучасну сутність європейського життя і вимагають виховання людей, здатних до мирного і гармонійного співіснування в полікультурному суспільстві» [64, с. 9], а основними освітніми цінностями визначено толерантність, демократію, пацифізм, екологічну безпеку, права людини і солідарність, співчуття і совість, відповідальність [64, с. 4].

Такий підхід значною мірою обумовлений ключовими пріоритетами економічного розвитку. Оскільки українські вчені, які досліджують проблему формування конкурентоспроможного людського капіталу, зокрема

Д. Богиня, О. Грішнова, Л. Калашнікова, А. Колот, С. Сотникова, Р. Фатхутдінов та ін., вважають, що такий підхід певною мірою визначається пріоритетами економічного розвитку. Основні вимоги визначаються двома факторами: особистісними та професійними характеристиками, а також наявністю певних мотиваційно-вольових якостей, спрямованих на постійний особистісний та професійний розвиток, самореалізацію та самозадоволення у професійній сфері та в особистому житті. Отже, для того, щоб стати конкурентоспроможним фахівцем, необхідно не лише досконало володіти відповідними професійними компетенціями, а й бути здатним до ефективної соціальної поведінки, вміти виконувати соціальні функції, забезпечувати нормальні соціальні відносини та дотримуватися норм соціальної поведінки, тобто бути соціально зрілою особистістю. Соціальна компетентність відіграє провідну роль скрізь, де люди збираються разом, взаємодіють і співпрацюють (наприклад, сім'я, школа, робота, суспільство в цілому). Особливо у світі праці вона має вирішальний вплив на успіх фахівців усіх професій. У багатьох випадках брак соціальної компетентності (педантизм, відсутність самоконтролю, погана комунікація з іншими, висунення надмірних вимог до інших, перенесення власних дисбалансів на інших) є причиною невдач в особистому та професійному житті. Отже, соціальна компетентність необхідна практично у всіх сферах суспільної діяльності, як у повсякденному спілкуванні, так і в ділових відносинах.

Водночас її дефіцит проявляється на різних рівнях суспільного життя. Про це свідчить зростання кількості внутрішніх конфліктів, випадків вербального та фізичного насильства, егоїстичної та неприйнятної поведінки.

Це пов'язано не лише з тим, що педагогам необхідно ефективно спілкуватися та взаємодіяти із здобувачами, передавати їм свій досвід і знання, а й з тим, що головна роль педагога, незалежно від спеціалізації, полягає в тому, щоб

допомогти виховати всебічно розвинену та соціально зрілу особистість.

Водночас, зважаючи на те, що метою освіти є не лише надання здобувачам комплексу знань, умінь і навичок у певній професійній галузі, а й формування у майбутніх фахівців демократичних, морально-етичних цінностей, загальнокультурного світогляду, комунікативних навичок, толерантності, емпатії, навичок саморозвитку та самореалізації, соціальна компетентність вчителя є не лише важливою ключовою мета-компетентністю, а й визначальним елементом його професійної спрямованості.

Статус освіти завжди визначався спрямованістю світогляду. Саме вона виконує функцію об'єднання знань з різних галузей науки в цілісну картину світу та формування певних позицій і цінностей особистості в найважливіших сферах життєдіяльності: природа, включаючи живі організми, суспільство, сім'я, людина, історія і культура. Освіта, в силу свого позиціонування, виконує функцію соціалізації людини. Саме набуття інтенсивних знань розкриває узагальнений і науково осмислений соціальний досвід людства в цілому, а також окремих суспільств і навіть окремих особистостей (історичних і літературних героїв). У цьому плані система освіти органічно поєднується з виховною діяльністю та процесами гуманізації в закладах освіти. Усе це свідчить про важливість та актуальність вивчення структур та засобів, які формують соціальну компетентність майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки.

З одного боку, соціальна компетентність необхідна практично у всіх сферах суспільного життя і тому є складовою багатьох важливих компетенцій. Цей факт часто має негативні наслідки. Наприклад, звинувачення у відсутності соціальної компетентності може зашкодити кар'єрі працівника, персоналізуючи відповідальність за погану роботу.

Соціальна компетентність часто розглядається як безперечно позитивне явище та ідеал, до якого потрібно

прагнути. При цьому часто не обговорюється, чи має вона негативні наслідки. У світлі вищезазначеного, таке важливе питання, як формування та реалізація соціальної компетентності в педагогічній освіті, потребує поглиблених досліджень і розробок. Початок досліджень соціальної компетентності ґрунтується на роботах Р. Уайта і датується 1950-ми роками. Відповідно до точки зору Р. Уайта, соціальна компетентність визнається як постійна здатність індивіда ефективно взаємодіяти зі своїм оточенням. Ю. Габермас конкретизує це поняття і підкреслює, що соціальна компетентність – це здатність людей ефективно вирішувати різні проблемні ситуації, з якими вони стикаються в суспільстві.

Незважаючи на важливість соціальної компетентності в економіці та суспільстві, досі не існує її загальноприйнятого визначення, оскільки способи її трактування дуже різноманітні.

Деякі дослідники підкреслюють, що соціальна компетентність є вираженням якості виконання людиною соціальних ролей. У дослідженнях іншої групи науковців йдеться про те, що соціальна компетентність – це здатність забезпечувати ефективність групової взаємодії, зокрема через використання комунікативних стратегій і тактик. Також зазначається, що соціально компетентна особистість повинна мати розвинену ціннісно-смыслову базу, сутність якої полягає у відповідальності перед суспільством, навколишнім соціальним середовищем та самореалізації.

У своїх дослідженнях М. Докторович визначила соціальну компетентність як здатність особистості орієнтуватися у змінних соціальних умовах та ефективно взаємодіяти у соціальному середовищі. Вона виділила чотири компоненти: когнітивно-ціннісний, емоційно-мотиваційний, інтерактивнокомунікативний та поведінково-діяльнісний. Соціальна компетентність є важливою складовою успішної діяльності майбутнього педагога, адже охоплює процес засвоєння знань і навичок для виконання соціальних функцій та уникнення конфліктів з середовищем.

Особливо актуальним є формування та розвиток соціальної компетентності у процесі професійної підготовки. Це обумовлено необхідністю такої компетенції та уявленням про її роль у майбутньому успіху. Крім того, навчання у закладі вищої освіти створює сприятливий підґрунтя для цього розвитку. Соціальна компетентність майбутнього педагога є ключовим елементом його професіограми, де процес відбувається через етапи навчально-професійного становлення і професійного розвитку: від первинного освоєння знань, через формування обізнаності до активності у професійній сфері [19].

У дослідженнях кінця ХХ століття, спрямованих на аналіз теоретичних підходів до формування соціальної компетентності особистості, науковці визначають соціально-психологічну компетентність як рівень розвитку комунікативних характеристик індивіда, здатність запобігати конфліктам та ефективно їх розв'язувати. Таке трактування обмежується категоріями спілкування, вирішення конфліктів та виконання спеціалізованих завдань, оскільки основна увага дослідників зосереджена на соціально-психологічній компетентності менеджерів як відповідності їхніх особистісних якостей об'єктивним вимогам професійної діяльності. В рамках таких підходів соціально-психологічна компетентність представлена як сукупність когнітивних здібностей, спрямованих на розпізнавання психологічних особливостей партнерів у взаємодії та аналіз процесу спілкування загалом. При цьому поняття «соціальна компетентність» і «соціально-психологічна компетентність» часто співвідносяться або навіть отожденоються [19].

Це відображає той факт, що соціальна компетентність передбачає наявність базового рівня інтегрованих якостей особистості, тоді як соціальнопсихологічна компетентність акцентує увагу на сприйнятті та здатності індивіда здійснювати ефективну взаємодію в межах міжособистісних відносин. Таким чином, автори зазначають, що істотних розбіжностей між цими термінами практично немає.

У контексті теоретичних розвідок проблематики формування соціальної компетентності варто наголосити на важливості внеску, здійсненого С. Архиповою [1, с. 15-24], яка розглядає соціально-психологічну компетентність як фундаментальний показник особистісного розвитку та чинник самореалізації, що сприяє самоздійсненню особистості. Деякі дослідники стверджують, що поняття «соціальна компетентність» тісно пов'язане з поняттям «професійна компетентність» і що формування та розвиток соціальної компетентності людини неможливий доти, доки вона не сформується як професійний фахівець.

В. Шахрай [94] характеризує соціальну компетентність особистості як комплекс якісно визначених рівнів соціалізації, що включають загальне інтегративне особистісне утворення, здатність результативно виконувати різноманітні соціальні ролі, ефективно вирішувати проблемні соціальні ситуації та успішно самореалізовуватися. Ця компетентність забезпечує гармонійне входження особистості як у суспільство загалом, так і в окремі соціальні групи. Автори виділяють три ключові складові соціальної компетентності: соціальні ролі, цінності та навички спілкування.

У вивченні концепту соціальної компетентності науковці О. Мельниченко та О. Блозва підкреслюють, що «соціальна компетентність майбутнього педагога тісно пов'язана із його самореалізацією» [53, с. 51]. Саме під час процесу самореалізації відбувається досягнення власного потенціалу, визначення шляхів його реалізації в професійній діяльності, що формує мотивацію, потреби, ціннісні орієнтири. Цей процес призводить до вироблення специфічного підходу в роботі педагога та створення освітнього продукту, за яким оцінюється рівень його компетентності.

С. Остапенко вказує, що соціальна компетентність є багатогранною інтегративною характеристикою особистості, яка включає когнітивно-ціннісний, поведінковий, мотиваційний та інтерактивно-комунікативний компоненти,

дозволяючи індивіду взаємодіяти з суспільством, брати участь у соціально значущих проєктах, виконувати різні соціальні ролі. Формування та становлення соціальної компетентності є розгортанням життєвого потенціалу особистості. Ця компетентність майбутніх педагогів глибоко корелюється з професійною та комунікативною компетентностями, становлячи основу професійно-комунікативної діяльності майбутніх педагогів [63, с. 129-130].

Соціальна компетентність визнається однією із ключових для майбутнього фахівця, оскільки він має швидко адаптуватися до динамічних змін суспільства і володіти здатністю орієнтуватися в життєвих ситуаціях та ефективно функціонувати у спільноті [81, с. 198].

Дослідник О. Цільмак вважає, що поряд із особистісною (включаючи світогляд, потреби, схильності та інтереси) та діяльнісною (діяльність у навчанні чи професійній сфері) компетентностями, важливою є соціальна компетентність. Вона охоплює взаємодію з соціальним середовищем та соціальну активність і включає такі компетенції:

1. Комунікативна компетенція передбачає вміння встановлювати і підтримувати взаємодії з іншими, базуючись на знаннях для ефективної комунікації. Це включає мовленнєві (читання, письмо, говоріння, слухання), мовні (граматика, лексика, орфографія) та соціокультурні (країнознавство) компоненти.

2. Правова компетенція базується на розумінні соціальних ролей і обов'язків особи як громадянина, забезпечуючи правову відповідальність і свідомість.

3. Політична компетенція містить усвідомлення державної політики і здатність порівнювати особисті інтереси з інтересами суспільства.

4. Рольова компетенція забезпечує здатність особи вирішувати життєві проблеми і нестандартні ситуації у відповідності з виконуваними ролями.

5. Психологічна компетенція описує здатність використовувати знання про людину в професійній і повсякденній взаємодії [91].

Соціальна компетентність є важливим чинником для самореалізації особистості в суспільстві, оскільки передбачає наявність знань про комунікацію і розвиток відповідних соціальних навичок. Науковці також спрямовують зусилля на визначення так званої соціально-компетентної особистості. Попри відсутність єдиного тлумачення, А. Мудрик описує цю категорію як систему специфічних психологічних властивостей, які є суттєвими для адекватного функціонування в сучасному соціальному контексті, охоплюючи психологічні, особистісні та соціальні компетенції [55, с. 28].

Конструктивним для нашого дослідження є визначення соціальної компетентності особистості, запропоноване І. Зарубінською: «Соціальна компетентність особистості – це складна, інтегративна характеристика, сукупність певних якостей, здібностей, соціальних знань і вмінь, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, які дають їй можливість активно взаємодіяти із соціумом, налагоджувати контакти з різними групами й індивідами, брати участь у соціально значущих проєктах і продуктивно виконувати різні соціальні ролі» [25].

Формування соціальної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки є цілеспрямованим педагогічно керованим процесом, що передбачає зміну параметрів соціальної компетентності за рахунок створення умов для досягнення нових якісних рівнів її сформованості [29, с. 255].

Для майбутніх педагогів вкрай важливо не лише активно взаємодіяти та ефективно спілкуватися з усіма учасниками освітнього процесу, але й сприяти всебічному розвитку особистості, формуванню зрілого громадянського мислення відповідно до прийнятих соціальних норм. Освіта має за мету не просто передавати знання та формувати

практичні навички, але й розвивати цілісну систему цінностей, світогляд, соціальну толерантність, здатність до комунікації та саморозвитку. Однією з базових складових професійної підготовки є соціальна компетентність, яка водночас виступає ключовим елементом успішної професійної діяльності [83, с. 57].

М. Докторович переконана, що процес формування соціальної компетентності відбувається у кілька етапів:

1. Соціальна адаптація – здатність особистості пристосовуватися до змін у соціальному середовищі. У цьому контексті виділяють дві основні форми адаптації: активну, коли людина прагне впливати на суспільство через взаємодію з ним, та пасивну, коли вона лише сприймає зовнішній вплив без спроб змінити ситуацію довкола себе.

2. Соціальна ідентифікація – процес входження особи у суспільство, що передбачає усвідомлення власного місця у соціальній групі та суспільстві в цілому.

3. Індивідуалізація – розвиток унікальних якостей особистості, які не лише виділяють її, але й роблять вагомим і корисним членом суспільства.

4. Персоніфікація – самоусвідомлення та самоствердження, що відіграють ключову роль у становленні соціальної компетентності [20, с. 146].

Формування соціальної компетентності має вирішальне значення у підготовці здобувачів вищої освіти до їхньої майбутньої професійної діяльності. Ефективність роботи майбутнього педагога значною мірою покладається на його вміння взаємодіяти з колегами й учнями, працювати в команді, вирішувати конфлікти та ефективно організовувати освітній процес. Однак, загальної теорії формування соціальної компетентності майбутніх педагогів поки що не існує. Цей процес зумовлюють різноманітні соціальні і суб'єктивні фактори. Соціальна компетентність – це набуття здатності швидко орієнтуватися в мінливих умовах і продуктивно взаємодіяти із соціумом. Формування соціальної компетентності є актуальним завданням сучасної

освіти. Вона значно впливає на успішність навчання та майбутню професійну діяльність здобувачів. В залежності від особистісних якостей майбутнього педагога та його соціальної компетентності, визначатиметься ефективність його роботи у професійній сфері.

Соціальна роль педагога посідає центральне місце у сприянні прогресивному розвитку суспільства: він не лише займається вихованням молодого покоління, а й формує фундаментальні основи майбутнього соціуму, передаючи надбання попередніх поколінь на новий рівень суспільного і культурного розвитку. Таким чином, педагоги відіграють визначальну роль у формуванні перспектив науки, культури і суспільного життя.

Соціальні функції вчителя повинні виконуватися в рамках існуючих соціальних норм. Ці норми, сформовані в процесі тривалої суспільної взаємодії, являють собою сукупність оптимальних стандартів поведінки, які відображають накопичений досвід людства. Вони визначають, яким має бути належне ставлення особистості до поведінкових очікувань і як слід взаємодіяти у суспільстві. У педагогічній практиці цей орієнтир слугує основою соціально відповідальної діяльності, сприяючи формуванню морального і культурного базису майбутніх поколінь.

Отже, поняття «соціальна компетентність», у його широкому розумінні, можна розкрити через аналіз змісту таких категорій, як «соціальний», «соціальні функції» та «соціальні функції педагога». У вужчому сенсі соціальну компетентність можна визначити як здатність ефективно взаємодіяти у міжособистісному просторі для розв'язання професійних і особистих завдань.

У рамках аналізу соціальних і професійних функцій педагога науковці виділяють кілька ключових компонентів соціальної компетентності майбутніх педагогів:

- соціально-особистісний, що включає самоідентичність і прагнення до цілісності особистості;

- соціально-комунікативний, до якого належить комунікативна компетентність та здатність до ефективної взаємодії;
- професійно-методичний, який охоплює знання, емпатію та педагогічну мудрість;
- етичний, представлений такими якостями, як толерантність та педагогічний такт.

Усі зазначені елементи соціальної компетентності педагога повинні ґрунтуватися на діючих соціальних нормах та відповідати задекларованим соціальним і професійним функціям вчителя. Основною вимогою, що визначає соціальну компетентність, є спрямованість особистості педагога, орієнтована на професійний і особистісний розвиток, а також прагнення до максимальної самореалізації та творчої активності в освітньому просторі й повсякденному житті. Така спрямованість передбачає розвиток особистісних властивостей, що мотивують людину до саморозвитку й вдосконалення свого професійного потенціалу. Ця спрямованість педагога тісно пов'язана з його професійною підготовкою та внутрішніми орієнтирами (мотивами, установками і цінностями), які стимулюють поступальний розвиток у сфері людських відносин і трудової діяльності. Соціальна спрямованість особистості може бути узагальнено визначена як прагнення до успіху через інтеграцію ціннісних орієнтацій, мотиваційних настанов, знань, умінь і навичок, зосереджених на досягненні високих результатів у професійній сфері.

Окрему увагу варто звернути на соціально-професійний компонент компетентності, який характеризує рівень готовності майбутнього педагога до реалізації своїх професійних обов'язків після завершення навчання у вищих закладах освіти. У науковій літературі цей аспект часто виділяється як один із ключових, підкреслюючи необхідність практичної реалізації здобутих знань і навичок у контексті сучасних освітніх запитів. Це включає в себе здатність

інтегруватися в професійну спільноту і виконувати свої ролі відповідально та ефективно.

Соціально-комунікативний компонент характеризує рівень розвитку комунікативних вмінь і навичок, які є необхідними для підтримки та покращення соціальних взаємодій. Такі компетенції допомагають забезпечити якісну комунікацію з різними соціальними групами.

Соціально-інтелектуальний компонент визначає здатність майбутнього педагога орієнтуватися в соціальному середовищі та активно взаємодіяти з ним. Це включає уникнення соціальної ізоляції і негативних явищ, а також здатність швидко адаптувати свої інтелектуальні навички до нових умов.

Соціально-побутовий компонент відображає знання побутових навичок та санітарно-гігієнічних норм, а також уміння безпечно користуватися різним обладнанням. Це забезпечує не лише професійну безпечність, але й підтримку гармонійного повсякденного життя.

Громадянський компонент охоплює знання основ нормативно-правових засад, які регулюють майбутню професійну діяльність педагога. Важливість полягає в розумінні законодавчих аспектів та здатності застосовувати їх на практиці.

Моральний компонент віддзеркалює рівень сформованості ціннісних орієнтирів, що є особливо важливими у професії педагога. Йдеться про професійні цінності і етичні принципи, які визначають поведінку та рішення фахівця.

Моральний: характеризує рівень сформованості ціннісних орієнтацій, включаючи професійні цінності. Отже, соціальна компетентність майбутніх педагогів є комплексною характеристикою особистості, що визначає його здатність ефективно адаптуватися до динамічних умов соціально-професійного середовища закладу вищої освіти та успішно взаємодіяти із соціумом. Компетентність у цілому є результатом соціалізації спеціаліста у вищому навчальному закладі.

Формування структурних компонентів соціальної компетентності у майбутніх педагогів є важливим завданням, яке повинно реалізовуватися в процесі їхньої професійної підготовки. У цьому контексті необхідно враховувати як специфіку освітнього середовища, так і нормативні вимоги системи вищої освіти. Особливу увагу слід приділити створенню відповідних педагогічних умов, які сприятимуть всебічному розвитку ключових компетентностей. Крім того, важливо використовувати сучасні та ефективні інструменти й методичні підходи, які дозволяють забезпечити цілісний і гармонійний розвиток кожного компонента соціальної компетентності та підготувати фахівців, здатних не лише до професійної діяльності, але й до активної участі у соціальному та культурному житті суспільства.

Особливості формування соціальної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки

Теоретичний аналіз проблеми формування соціальної компетентності особистості дав змогу стверджувати, що підґрунтям організації професійної підготовки, спрямованої на формування соціальної компетентності майбутніх педагогів, є закономірності пізнавального розвитку та особистісного становлення, психологічні механізми формування особистісних якостей, цінностей, мотивів та досвіду соціально компетентної поведінки. Реалізація їх у освітньому процесі закладу вищої освіти є необхідною умовою забезпечення ефективності формування соціальної компетентності майбутніх педагогів. З огляду на це, одним із завдань нашого дослідження є визначення педагогічних умов реалізації даного процесу.

Формування соціальної компетентності майбутніх педагогів буде ефективним при умові спеціально організованої й цілеспрямованої системи діяльності й впливу середовища закладу вищої освіти, що забезпечуватимуть

реалізацію закономірностей особистісних, суспільних якостей особистості та педагогічної діяльності в єдності.

Сучасна педагогічна наука представляє педагогічний процес як динамічну систему. Системне бачення педагогічного процесу дозволяє чітко виділяти складові компоненти, проаналізувати всю різноманітність зв'язків і відносин між ними, кваліфіковано керувати професійною підготовкою майбутніх педагогів.

Характеристика процесу формування соціальної компетентності майбутніх педагогів під час їхньої професійної підготовки є надзвичайно важливим аспектом сучасної освітньої системи. Визначення дієвих підходів до розвитку цієї компетентності серед майбутніх педагогів не лише сприяє підвищенню якості їхньої професійної освіти, але й покращує готовність до успішного виконання соціально значущих завдань у професійній діяльності. Для досягнення цієї мети необхідно проводити поступову оптимізацію всієї структури системи вищої освіти, враховуючи як інноваційні методи навчання, так і специфіку соціальних запитів сучасного суспільства.

Сучасні наукові дослідження засвідчують, що проблематика формування соціальної компетентності у процесі професійної підготовки стала предметом уваги низки українських науковців. Зокрема, в дисертаційному дослідженні О. Жукової було обґрунтовано і емпірично перевірено дидактичну систему формування соціальної компетентності здобувачів вищої освіти гуманітарних спеціальностей. С. Соболева зосереджує увагу на аспектах формування цієї компетентності у майбутніх фахівців з економіки під час викладання соціальногуманітарних дисциплін, акцентуючи на перевагах застосування інтерактивного формату занять. У своїй монографії О. Лісовець розробила інноваційну систему формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти. Також значна увага приділяється позааудиторній діяльності як платформі для розвитку соціальної компетентності у процесі професійної

підготовки. Зокрема, Г. Буянова та О. Кузнецова досліджують роль інтерактивних форм і методів у цьому контексті.

Праці І. Сидорук розглядають студентське самоврядування як дієвий інструмент формування та розвитку соціальної компетентності у майбутніх соціальних працівників. У свою чергу, Я. Лукацька зосереджується на аналізі середовищного підходу до розвитку соціальної компетентності здобувачів вищої освіти. Водночас С. Остапенко пропонує цілу низку дидактичних умов, спрямованих на формування соціальної компетентності здобувачів вищої освіти. С. Остапенко пропонує дидактичних умов формування соціальної компетентності здобувачів вищої освіти, зокрема: застосування принципу дидактичної контамінації, стимулювання інтенсивної самостійної освітньої діяльності, забезпечення структурної комплементарності форм і методів самостійної роботи, збагачення інформаційного змісту освітнього процесу, а також активізація попереднього досвіду соціально-коректної поведінки. Розвиток соціальної компетентності майбутніх педагогів через опанування сучасними комунікаційними засобами і розвиток медіаграмотності досліджує С. Шаров.

Важливість забезпечення якісної підготовки майбутніх педагогів, які несуть відповідальність за утвердження ідеалів духовності, загальнолюдської моралі, добра і справедливості, зумовлює актуальність визначення оптимальних умов здійснення професійної підготовки в сучасних закладах вищої освіти і частково наближає нас до розв'язання проблеми гуманізації сучасного українського суспільства. Виявлення необхідності визначення основних чинників подолання тенденції до зниження загальної культури моралі, духовності та поведінки студентської та учнівської молоді.

Аналіз накопиченого досвіду у закладах вищої освіти України та вимоги сучасного суспільства до педагогічних кадрів вимагають удосконалення підготовки майбутніх педагогів з урахуванням необхідності усунення існуючих

недоліків у наданні освітніх послуг. Індивідуальні зусилля щодо забезпечення якості вищої освіти не можуть бути ефективними без надійного ідеологічного підґрунтя [33].

Загалом аналіз вітчизняних наукових джерел підкреслює існування кількох ключових підходів до формування соціальної компетентності здобувачів освіти у вищих навчальних закладах. Наприклад, О. Лісовець пропонує використовувати три основних напрями для формування соціальноправової компетентності майбутніх фахівців із соціальної роботи: аудиторна діяльність (лекційні, семінарські та практичні заняття), позааудиторна діяльність (самостійна робота, проходження практики, науково-дослідна діяльність) і соціально-виховна діяльність (волонтерська участь, проєктна робота, організаційно-виховні заходи).

С. Соболева звертає увагу на важливість формування соціальної компетентності майбутніх педагогів під час аудиторної діяльності, особливо в рамках навчання соціо-гуманітарних дисциплін. Вона наголошує на використанні ефективних форм проведення занять: семінарів у форматі дискусій, ділових ігор, міні-конференцій, захисту соціальних проєктів і презентації результатів соціологічних міні-досліджень [81, с. 203].

Аналізуючи позааудиторну діяльність освітніх закладів, Г. Буянова та О. Кузнєцова підкреслюють ефективність інтерактивних методів роботи, зокрема рольових ігор, форум-театру, тренінгів, проєктного та проблемноорієнтованого підходів, кейс-методу, мозкового штурму та аналізу конкретних ситуацій. Важливими елементами також є використання діаграми Ісікави (більш відомої як «Fishbone»), проведення дискусій, застосування методу Сократівського діалогу та метапланування. Дослідниці зазначають, що колективна діяльність у студентських клубах та секціях сприяє саморозвитку, реалізації творчих здібностей і формуванню організаторських навичок [9, с. 108].

С. Сидорук виділяє студентське самоврядування як вагомий чинник у формуванні соціальної компетентності та професійної зрілості майбутніх спеціалістів соціальної сфери. Вона стверджує, що така діяльність дозволяє здобувачам засвоїти знання й уміння, потрібні для виконання соціальних функцій, які сприяють подоланню внутрішнього дискомфорту, налагодженню взаємодії із суспільством, прояву волі та прийняттю ефективних рішень [78, с. 206].

О. Московчук також підкреслює значущість студентського самоврядування та клубів за інтересами у формуванні соціальної компетентності. Спільна діяльність позааудиторного характеру об'єднує елементи пізнавальної, ціннісно-орієнтованої, творчої та рекреаційної практики, забезпечуючи можливості для розвитку позитивного ставлення до себе й до оточення [54, с. 125].

На думку О. Жукової, формування соціальної компетентності здобувачів вищої освіти за допомогою ігрових технологій передбачає кілька дидактичних умов. Серед них втілення принципів педагогіки партнерства для стимулювання соціальної активності здобувачів; занурення у різні види аудиторної та позааудиторної діяльності; впровадження сучасних педагогічних технологій; узгодженість дій викладачів і здобувачів задля подолання соціокультурних бар'єрів; педагогічний супровід соціальної активності у процесі розвитку [23, с. 30].

С. Остапенко акцентує на необхідності організації самостійної роботи у вигляді інтерактивного діалогу між учасниками освітнього процесу із використанням комп'ютерних технологій та відповідного програмного забезпечення. Це сприяє ефективному формуванню соціальної компетентності майбутніх фахівців [62, с. 166].

С. Шаров пропонує впровадження низки шляхів для формування соціальної компетентності. Серед них спецкурси з орієнтацією на професійну взаємодію залежно від спеціалізації; проведення тренінгів і майстер-класів із практичними завданнями; участь у наукових конференціях і виховних заходах для налагодження комунікації; розвиток

медіаграмотності через критичне оцінювання інформації; освоєння онлайн-курсів провідних університетів щодо соціалізації та медіаграмотності [93].

Я. Лукацька пропонує створити відповідне освітнє середовище, що сприятиме формуванню соціальної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. При цьому важлива роль належить авторитету викладача, який спрямовує свої зусилля на розкриття потенціалу кожного здобувача, його можливостей. Викладач, на переконання дослідниці, «має аналізувати інтереси, прагнення кожного учасника навчального процесу, застосовувати комунікативний підхід, він спирається на особливості кожної особистості, залежно від них обирає напрям своєї діяльності. Такі дії сприяють підвищенню креативності студентів, здатності приймати рішення під час самостійної діяльності, розвиток навичок роботи в команді, навичок публічної діяльності, високий рівень адаптивності, що позитивно впливає на формування соціальної компетентності» [50, с. 12].

Врахування соціальних потреб українського суспільства та формування комплексного бачення практичних наслідків освіти дає можливість визначити стратегічний напрям трансформації сучасної вищої освіти і на цій основі окреслити тенденції розвитку освітнього процесу. Сучасна академічна освіта ґрунтується, насамперед, на фрагментарному, предметно-дисциплінарному підході. Безперечно, базова освіта дуже важлива як фундамент, але вона часто викликає проблеми при вирішенні конкретних завдань освітньої практики, які вимагають інтегрованого використання знань та інструментів, набутих з різних дисциплін, у професійній діяльності педагогів. Недоліки фактологічних освітніх систем посилюються абстрактним характером викладання окремих базових або спеціалізованих дисциплін без фокусування на конкретних практичних реаліях. Крім того, засвоєння теоретичних знань не забезпечує належної підготовки до ефективного викладання. Існує протиріччя між необхідністю предметної інтеграції та

диференціації викладання у зв'язку з кінцевими цілями навчання у закладах вищої освіти.

Процес формування соціальної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки вимагає розробки і реалізації системи заходів, яка гармонійно забезпечує найбільш сприятливі умови для вирішення проблеми трансформації знань у потенційну компетентність і розвитку умінь і навичок, що забезпечують виконання професійних функцій, необхідних для педагогічної діяльності.

Система організації, що регламентує освітній процес майбутніх педагогів, повинна давати можливість здобувачам засвоїти систему загальних і спеціальних знань, в рамках якої розвиваються специфічні компетенції і, зрештою, формуються соціально значущі якості вчителя.

Для того, щоб спроектувати формування соціальної компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки, необхідно визначити практичні елементи, які ефективно впливають на формування цієї компетентності, виявити їх взаємодію та визначити зміст і педагогічні умови формування соціально значущих якостей і компетентностей майбутніх педагогів.

З огляду на те, що сучасна вища освіта існує в мультикультурному та мінливому соціальному контексті, необхідні регулярні консультації з роботодавцями та фахівцями для розробки практично необхідного переліку складових соціальних компетентностей та його коригування відповідно до потреб суспільства.

Такий підхід орієнтує формулювання цілей навчальних програм на практично визначені результати навчання, визначені у вигляді відповідного переліку компетентностей, робить підготовку професійних кадрів практикоорієнтованою, налагоджує діалог з роботодавцями, виявляє необхідність розробки нових освітніх програм, визначає потребу в удосконаленні існуючих програм.

Під час дослідження особливостей формування соціальної компетентності майбутніх педагогів, ми опиралися на наступні документи:

1. Концепція розвитку педагогічної освіти, затверджена Наказом Міністерства освіти і науки України № 776 від 16.07.2018 року [37].

2. Національна рамка кваліфікацій, затверджена Постановою Кабінету Міністрів України № 1341 від 23.11.2011 р. із змінами, внесеними згідно з Постановами КМ № 509 від 12.06.2019 № 519 від 25.06.2020 року [47].

3. Професійний стандарт «Викладач закладу вищої освіти», затверджений Наказом Міністерства освіти і науки України № 1466 від 16.10.2024 року [72].

4. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», затверджений Наказом Міністерства освіти і науки України № 1225 від 29.08.2024 року [73].

5. Навчальні плани та освітні програми ЗВО.

Результати аналізу показують, що систему основних компетентностей майбутнього педагога можна представити як поєднання трьох основних елементів професійної діяльності: соціальна компетентність: є основою професійної діяльності педагога; освітня компетентність: визначає психолого-педагогічну грамотність педагога; предметні компетентності, що визначаються конкретними спеціалізаціями.

Ці компетентності можуть застосовуватися у професійній діяльності як на стандартному, так і на творчому рівнях. При цьому метою освіти є не лише передача здобувачам вищої освіти комплексу знань, умінь і навичок у певній професійній галузі, а й розвиток демократичних, морально-етичних цінностей, загальнокультурного світогляду, комунікативних навичок, толерантності, соціальної компетентності, соціальної відповідальності, а соціальна компетентність у педагогічній освіті є не лише важливою ключовою компетентністю, а й основою

професійної підготовки, важливим елементом методології пізнання.

Структуру компетентнісно орієнтованої педагогічної освіти можна проілюструвати наступним чином:

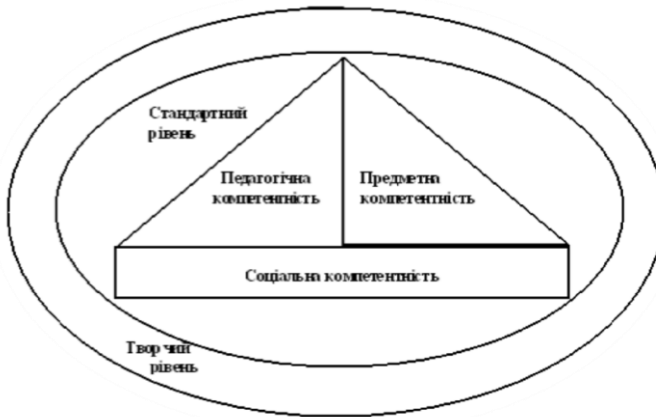


Рис. 1.1. Структура компетентнісної підготовки майбутніх педагогів

Виходячи з того, що компетентність є інтегрованим показником результату засвоєння певного напрямку (модуля) освітньої програми, при впровадженні компетентнісно орієнтованої освіти і навчання основна увага при підготовці фахівців приділяється ключовим компетентностям, які мають бути сформовані у майбутніх педагогів у результаті опанування освітньою програмою. Необхідно встановити чітку структурно-логічну схему реалізації цього процесу. Це передбачає визначення окремих вимог до навчальних результатів на першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях вищої освіти.

Аналізуючи освітні досягнення випускників першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, можна стверджувати, що вони загалом опановують низку ключових компетентностей у різних галузях знань:

- здатність демонструвати знання основ та історичного розвитку дисципліни;

- розуміння загальної структури дисципліни та взаємозв'язків між її складовими;
- логічна послідовність у поясненні здобутих знань;
- уміння сприймати нову інформацію та інтерпретувати її;
- використання методів критичного аналізу й осмислення теоретичних концепцій;
- застосування відповідних методологій для спеціалізації у певній галузі;
- оцінювання якості дослідницьких результатів;
- використання експериментальних даних у практичній діяльності;
- застосування наукових інструментів для перевірки існуючих теорій тощо.

Натомість випускники другого (магістерського) рівня вищої освіти мають опанувати ширше коло більш поглиблених компетентностей, що включають:

- ґрунтовне оволодіння дисципліною із залученням сучасних методів дослідження, знання сучасних теорій і критичне розуміння розвитку науки та практики;
- самостійне володіння дослідницькими інструментами й уміння представляти здобуті результати на високому науковому рівні;
- здатність робити унікальний внесок у обрану предметну сферу відповідно до професійних стандартів кваліфікації;
- створення інноваційних підходів до передачі експертних знань аудиторії;
- креативність, здатність продукувати нові ідеї й знання.

Зіставляючи результати навчання випускників першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти, можна дійти висновку, що освітні програми підготовки бакалаврів формують базові компетентності у конкретних наукових галузях, тоді як освітні програми

підготовки магістрів зосереджені на подальшій професійній підготовці та формуванні інноваційних аналітичних та дослідницьких навичок, а також мотивації до особистісного та професійного розвитку.

Щодо формування соціальних компетентностей майбутніх педагогів, то можна сказати, що освітні програми підготовки бакалаврів мають сформувати базові знання та розуміння людських якостей, які є складовими соціальних компетентностей педагога і логічно пов'язані з гуманістичною спрямованістю, а саме: самосвідомість, мудрість, самореалізація: самоідентичність, мудрість, порядність, чесність, комунікабельність, емпатія, педагогічний такт і толерантність. У процесі практичного навчання ці теоретичні знання трансформуються у професійні навички для ефективного виконання завдань за обраним напрямом.

Зокрема, українська мова та іноземна мова, що викладаються з урахуванням професійного спрямування, а також філософія, спрямовані на формування навичок ділового спілкування, розвиток логічного мислення та дотримання етичних і естетичних принципів у сфері суспільних взаємин. Крім того, інформаційно-комунікаційні технології забезпечують здобувачів основами інформатики, новітніми інформаційно-комунікаційними технологіями та методами їх застосування, а також основними принципами комунікаційних навичок з використанням сучасних інформаційних технологій.

Методичні навчальні курси, особливо з дидактики та методики навчання усіх освітніх галузей, також повинні озброїти здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти необхідними комунікативними та організаційними навичками для створення оптимального освітнього середовища.

Дисципліни педагогічного та психологічного спрямування (зокрема загальної, вікової та педагогічної психології, теорії та методики виховання, історії педагогіки, інклюзивної освіти, педагогічної майстерності тощо)

забезпечують майбутніх педагогів базовими знаннями, які сприяють їхній самоідентифікації та соціальній адаптації у професійній сфері та сфері людських відносин. Ці дисципліни мають формувати базові засади таких складових соціальної компетентності, як педагогічна мудрість, чесність, емпатія, педагогічний такт і толерантність.

Важливими соціальними елементами освіти на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти є оволодіння основами професійної мови та мовлення, формування світогляду, вироблення незалежних суджень, підвищення вимог до моральних якостей особистості, формування самооцінки та прагнення до самоосвіти.

Під час практичного навчання здобувачі безпосередньо визначають, як вони можуть застосувати набуті знання в практичних ситуаціях. У цей період у практичному досвіді формуються компетенції, необхідні для реалізації соціальної компетентності.

Формування соціальної компетентності на другому (магістерському) рівні вищої освіти передбачає переосмислення знань, отриманих здобувачем під час навчання на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти через опанування дисциплін, які дають змогу сформувати цілісний світогляд і зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки між суспільним та індивідуальним розвитком. Це завдання має бути реалізоване через курси з педагогіки новітньої школи, психологія освітньої діяльності, технології та організації наукових досліджень в освіті, інноваційні освітні технології у закладах освіти тощо.

Основною причиною цього є безперервність професійної підготовки та, певною мірою, вікові особливості розвитку особистості здобувачів. Наприклад, навчання на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти, як правило, завершується у віці від 20 – 21 років. Програми підготовки магістрів, з іншого боку, зазвичай починаються після 21 року, на першому етапі дорослого життя. У цей період більшість здобувачів переходять у доросле життя, коли завершується формування основних біологічних та

особистісних характеристик і якостей. Врахування цього фактору має бути покладено в основу створення структурованого та логічного плану реалізації професійної підготовки.

У процесі професійної підготовки дуже важливим є формування самоідентичності майбутніх педагогів. Ця самоідентичність реалізується протягом усього періоду через розвиток професійного та особистісного спілкування, в процесі якого активно формуються практичні навички та компетенції, які можуть знадобитися в майбутньому для розвитку соціальної компетентності.

Під час загальноосвітньої та психолого-педагогічної підготовки здобувачі вищої освіти повинні розвивати свою автономію, намагаючись зрозуміти себе і навколишній світ, відкрити для себе сенс життя загалом і власного життя зокрема. У результаті мають бути сформовані не лише переконання та погляди, а й світогляд, тобто розуміння світу в цілому та система переконань, що відображає ставлення людини до світу та її головну ціннісну орієнтацію. Під час навчання майбутні педагоги розвивають когнітивні та особистісні передумови свого світогляду. Від того, як відбувається цей процес, залежить, наскільки точно і глибоко світогляд відображає об'єктивний світ – істинний чи хибний, науковий чи релігійний, матеріалістичний чи ідеалістичний, прогресивний чи реакційний, оптимістичний чи песимістичний, а також наскільки він здатен визначати соціальну спрямованість особистості.

Високий рівень самоідентичності спонукає майбутніх педагогів до систематизації та узагальнення знань про себе, що веде до самовизначення через самоосвіту.

Водночас, оскільки підготовка педагога триває три роки десять місяців на першому (бакалаврському) та один рік чотири місяці на другому (магістерському) рівнях вищої освіти, то якісні характеристики професійно значущих компетентностей мають розвиватися від простіших до складніших, що підтримується накопиченням знань, умінь і навичок протягом усього процесу професійної підготовки.

Усе це має бути враховано в навчальному плані та у змісті освітніх програм при розробці структурно-логічних схем.

При розмежуванні рівнів спеціалізації в педагогічних науках мають бути встановлені загальні критерії ефективності та якості викладання. Базові професійні компетентності випускників є спільними як для бакалаврського, так і для магістерського рівнів освіти. Типи та завдання бакалаврських і магістерських програм визначаються необхідністю підготовки компетентних фахівців, здатних задовольняти наукові, культурно-освітні, соціальні та практичні потреби суспільства в умовах динамічно мінливого соціального середовища, конкурувати на ринку праці.

Важливим завданням при розробці освітньо-професійних програм є визначення глибини компетентності на різних рівнях навчання. Основна відмінність полягає в якості виконуваних функціональних завдань, конкретні рішення яких визначаються специфікою галузі, предмета і виду професійної діяльності.

На рисунку 1.2. схематично відображено динаміку змін у значущості професійних компетентностей на різних етапах процесу професійної підготовки.

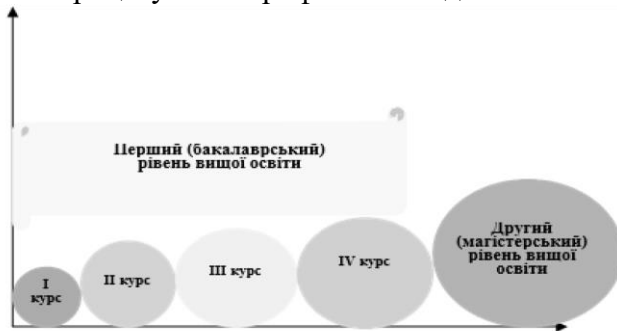


Рис. 1.2. Динаміка змін у значущості професійних компетентностей на різних етапах процесу професійної підготовки

Професія педагогів (учителів та викладачів) стає дедалі складнішою, з'являються нові виклики, парадигми

поведінки, мотивації, погляди і ставлення. Тому професійна підготовка має бути цілісною комплексною системою навчання і практики, яка починається з навчання у закладах вищої освіти і триває впродовж усієї професійної кар'єри. Це пов'язано з тим, що політичні, соціальні та економічні зміни є дуже динамічними.

У цьому контексті компетентності повинні мати мультикультурний та міждисциплінарний характер (міжпредметні компетенції). Визначення компетентностей має бути простим і зрозумілим, а кожна компетентність повинна мати чітку соціальну спрямованість.

Важливо визначити компетентності майбутніх педагогів таким чином, щоб їх можна було розвивати у власному професійному контексті. Питання визначення цілей, змісту та результатів підготовки майбутніх педагогів має фундаментальне значення для переходу до нового розуміння навчання та для визначення готовності системи освіти підтримувати кожен особистість у побудові її соціальної та професійної кар'єри.

Створення нового покоління освітньо-професійних програм підготовки майбутніх педагогів на основі компетентнісного підходу вимагає визначення рамки кваліфікацій відповідних професійних компетентностей як мети початкової професійної підготовки та подальшого професійного розвитку. Складна і людська природа педагогічної компетентності у поєднанні з новими формами викладання і навчання має розкрити різні аспекти взаємозв'язку між організацією та управлінням освітою і поведінкою учнів.

Структура базових освітньо-професійних програм на всіх рівнях вищої освіти має передбачати можливості для професійного розвитку майбутніх педагогів. Це означає розробку методик проєктування, впровадження та оцінювання компетентностей як найважливішого результату програм базової університетської освіти.

Світова практика проєктування компетентностей показує, що ці технології мають включати кілька ключових

етапів. Це, зокрема: складання списку компетентностей, вибір стратегії їх формування в освітньому процесі, а також операціоналізацію компетентностей. Цей останній аспект передбачає створення системи емпіричних показників, які описують компетентності, визначення методичних інструментів для їх формування та розподіл за рівнями, циклами, модулями і навчальними дисциплінами. Оцінка ступеня засвоєння компетентностей вимагає опису показників їх володіння для кожного навчального рівня і розробки оціночних інструментів, які дозволяють визначити, наскільки здобувач засвоїв ці компетентності.

Окрім чітких вимог до рівнів засвоєння, необхідно використовувати конкретні прийоми і процедури оцінки рівня сформованості компетентностей: спостереження, відповіді на запитання, проєктну роботу, практичні завдання у вигляді демонстрації професійних навичок, рольові ігри тощо.

Компетентності випускників другого (магістерського) рівня вищої освіти відображають поглиблення і розширення навичок випускника першого (бакалаврського) рівня, включаючи розвиток здатності аналізувати системні зв'язки. Тому компетентності магістра включають не тільки загальнонаукові та професійно орієнтовані навички, але й здатність до здійснення фундаментальних досліджень та науково-практичних інновацій для системного вирішення завдань у різних сферах культурного життя суспільства та напрямках сучасної освітньої політики. На другому (магістерському) рівні вищої освіти очікується різноманітність у предметній сфері діяльності випускника в науководослідних, культурно-освітніх, державних та громадських установах.

Після завершення магістерської освітньо-професійної програми випускники мають можливість займати професійні та соціальні позиції з більшою відповідальністю у сферах, визначених для бакалаврату, з доступом до системи вищої освіти. Орієнтація на результати навчання при розробці освітньо-професійних програм вимагає переходу від фокусу

на діяльність викладача до системи, спрямованої на результати здобувачів. У традиційній парадигмі передача знань була основною метою, а зміна акценту на здобувача означає його центральну роль у освітньому процесі. Зміна освітньої парадигми вимагає не лише переосмислення ролі викладача та організації навчання, а й уваги до методів вимірювання навчального навантаження здобувача в контексті отриманих результатів і набуття компетентностей.

Процес формування соціальної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійного розвитку пов'язаний з активним використанням і оцінкою різноманітних методів студентоцентричної освіти: проблемних лекцій, спеціальних семінарів, інтерактивної роботи в групах, усних та письмових завдань, самостійного дослідження з використанням сучасних технологій. Для забезпечення ефективності навчання критерії оцінки повинні бути прозорими і чіткими. Це дозволить визначити ознаки повного володіння компетентностями здобувачем після закінчення курсу на основі результатів його діяльності. Для контролю успішності українські університети широко використовують систему бальних одиниць з максимальним балом (100) за семестр, що дозволяє акумулювати оцінки протягом навчання.

При розробці освітньо-професійної програми другого (магістерського) рівня вищої освіти важливо забезпечити логічність та узгодженість усіх її складових, що досягається за рахунок використання компетентнісного та модульного підходів. Ці елементи дозволяють побудувати програму, яка враховує початкові «вхідні» вимоги для кожного рівня навчання, а також глибину засвоєння модулів і курсів.

На рівні магістратури необхідно встановити системні зв'язки між основними освітніми компонентами програми, які забезпечують високу якість результатів навчання.

Орієнтація процесу професійної підготовки майбутніх педагогів на результати навчання означає зміну фокусу змісту освітніх програм. Це означає, що в магістерських програмах дисципліни і практики представлені як

взаємопов'язані предметні області (модулі/цикли) і види навчання.

Основними компонентами освітньо-професійної програми підготовки майбутніх педагогів мають бути:

- створення основної освітньо-професійної програми на основі інноваційних освітніх технологій;

- зосередження уваги на поглибленні соціально-педагогічних знань здобувачів, відповідній спеціалізації та автентичній підготовці до самостійної науково-дослідницької роботи;

- тісніший взаємозв'язок між теоретичним навчанням, соціальними та практичними знаннями, професійним аналізом у соціально-педагогічній сфері та компетенціями і навичками у сфері проєктування, організації та консультування.

Результати професійної підготовки майбутніх педагогів на другому (магістерському) рівні вищої освіти спрямовані на забезпечення випускників системно-аналітичними, науково-дослідними та соціально-практичними навичками, необхідними для роботи з різноманітними аспектами педагогічної сфери.

У процесі навчання цьому сприяє:

- ґрунтова теоретична база, поглиблене вивчення практичних педагогічних процесів, передача педагогічних концепцій і змістів, а також дослідження сучасних освітніх процесів, форм і підходів, характерних як для України, так і для інших країн світу;

- детальне ознайомлення зі світовим досвідом у соціальних, наукових, філософських та літературно-художніх підходах до рефлексії педагогічних явищ, форм і практик;

- розвиток здатності здобувачів вищої освіти до критичного аналізу феноменів сучасної педагогічної науки з використанням міждисциплінарних аналітичних інструментів;

—впевнене опанування передових методів викладання професійних дисциплін, сучасних технік аналізу і практичних умінь роботи з текстовими матеріалами у відповідній галузі знань;

—створення умов для індивідуального вибору здобувачами вищої освіти навчальних курсів, що відповідають їхнім науково-дослідницьким інтересам та актуальним потребам суспільства.

Навчання орієнтується на досягнення конкретних результатів, розроблених для формування загальнокультурних і професійних компетентностей майбутніх педагогів, які стануть основою їхньої успішної соціальної та професійної самореалізації.

Професійна діяльність майбутнього педагога має свою специфіку, яка визначає особливі умови для розвитку його готовності до виконання функціональних обов'язків. Рівень успішності та результативності формування соціальної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки безпосередньо залежить від комплексу відповідних принципів, функціональної орієнтації освітнього процесу, ефективних методів і прийомів, раціонально підібраних засобів, а також відповідних педагогічних умов організації освітнього процесу.

Критерії та показники діагностики соціальної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки

Проблема оцінювання рівня соціальної компетентності здобувачів вищої освіти залишається складною для багатьох країн і міжнародної спільноти загалом. Соціальна компетентність як багаторівнева та комплексна характеристика особистості передбачає ціннісно-мотиваційний складник, сформовані знання і вміння, досвід їх практичного застосування, низку індивідуальних рис і

якостей. Це означає, що розробка інструментів для визначення рівня її набуття потребує використання інтегрованих оцінювальних засобів.

Останні роки стали періодом активного вивчення компетентнісного підходу до змісту освіти та його окремих аспектів. Увага багатьох відомих українських науковців, серед яких Н. Авдєєв, І. Бех, В. Луговий, О. Овчарук, О. Пометун, була спрямована на питання формування змісту освіти з точки зору компетентнісного підходу, а також аналіз сутності цього поняття у зарубіжних освітніх системах. Моніторинг досягнення компетентностей досліджували О. Локшина, а складові їх реалізації в освітньому процесі аналізували Н. Бібік, О. Савченко, С. Трубачева. Значний масив теоретичних робіт також присвячений вивченню соціальної компетентності та її структурних елементів.

Проте окремої уваги потребує процес діагностики сформованості соціальної компетентності. У межах впровадження компетентнісного підходу в освітній системі компетентність особистості стає базовим вимірником її освіченості. Формування соціальної компетентності майбутніх педагогів стало темою багатьох наукових досліджень. Дана проблема часто розглядається через призму професійного розвитку як важливого етапу соціального становлення майбутніх педагогів. Разом із тим поки що відсутня загальнообґрунтована теорія формування соціальної компетентності особистості, а також комплексна система діагностичного інструментарію для визначення рівнів її розвитку у здобувачів освіти.

На основі теоретичного аналізу самого поняття «соціальної компетентності» вона постає інтегрованою характеристикою особистості, яка включає соціальні знання, комунікативні навички, систему цінностей, а також сукупність індивідуальних здібностей і якостей, які забезпечують успішну взаємодію з соціальним середовищем і ведення професійної діяльності. Соціальна компетентність визначається як одна з ключових для майбутніх педагогів.

Структура соціальної компетентності охоплює уміння здійснювати комунікацію з різними соціальними групами, систему соціальних знань і цінностей, а також мотивацію до діяльності.

Результати оцінки компетентностей стають важливим інструментом моніторингу якості освітніх послуг і рівня досягнення освітніх цілей. Вони мають потенціал у використанні роботодавцями для відбору кваліфікованих кадрів, а для молоді — як індикатор порівняння своїх досягнень із однолітками [61, с.195].

Ключові компетентності є багатокомпонентними утвореннями, що включають когнітивні, емоційні, мотиваційні та ціннісні складники. Оцінювання таких компетентностей має враховувати як когнітивний, так і некогнітивний аспекти у зв'язку з соціальним і політичним контекстами, проголошеними освітніми цілями та фактичними результатами навчання.

Однією з головних проблем у процесі розробки оцінних технологій є тісний взаємозв'язок і залежність між різними ключовими компетентностями.

Для забезпечення валідності отримуваних даних та точності їх інтерпретації необхідно застосовувати різноманітні оцінні методики.

Ключові компетентності мають динамічний характер, постійно змінюючись. Складність у цьому контексті полягає не стільки у фіксації наявності певної ключової або кількох ключових компетентностей, скільки у визначенні їх рівня — від низького до високого. Тому важливо впровадити ефективну шкалу оцінювання, яка відображатиме рівні володіння цими компетентностями на основі валідних показників [61, с.361].

Актуальність досліджень у сфері мінімальної компетентності та розробки відповідних технологій її оцінювання продовжує зростати. Поняття «мінімальна компетентність» трактується як вміння й знання, що відповідають необхідному і достатньому рівню освіти, а не максимально можливим досягненням. Для таких цілей

використовуються так звані «тести мінімальної компетентності», які не лише перевіряють базову підготовку здобувачів освіти, але й сприяють посиленню відповідальності закладу освіти за якість навчання. Ці тести забезпечують випускникам необхідний мінімум знань, вмінь та навичок. Концепція тестів мінімальної компетентності базується на моделі американського науковця Б. Блума. Він наголошував, що головною метою навчання є засвоєння курсу та активно підтримував ідею впровадження таких тестів як академічних стандартів, орієнтованих на вимоги до мінімального рівня компетентності випускників. Основна концепція полягала в тому, що оптимально встановлені мінімальні стандарти, підкріплені сприятливими умовами навчання, дозволять кожному здобувачу освіти досягти найвищого для нього рівня освіти у заданих соціальних та економічних умовах [61, с.98].

Такі тести розробляються виключно як критеріально-орієнтовані інструменти для визначення досягнення освітніх цілей або відповідності здобутих знань установленим стандартам. Вони описують загальні академічні вміння, які здобувачі освіти повинні мати після завершення навчального етапу.

Однак слід зазначити, що цей підхід переважно використовується для розробки тестів оцінювання академічних та функціональних досягнень, а також основних предметних компетентностей. На нашу думку, його недоцільно застосовувати для діагностики соціальної компетентності через низку причин. По-перше, сам процес виконання завдань для діагностики розвитку соціальної компетентності стає мотиваційним фактором для її опанування. Це стимулює здобувача освіти до досягнення поступово вищих рівнів розвитку, активуючи переважно продуктивну мотивацію до успіху. Натомість мотиви уникнення невдач та подолання негативного досвіду, які відомо не сприяють творчому підходу, є другорядними і менш впливовими. Таким чином, інтеграція персонального і творчого аспектів розвитку соціальних компетенцій

виходить на перший план, забезпечуючи більш ефективний результат.

По-друге, соціальна компетентність являє собою складну та багатовимірну систему особистісних характеристик, у формуванні якої активно беруть участь механізми компенсації, що дозволяють знижувати вплив недостатньо розвинених чи ослаблених аспектів особистості на міжособистісну взаємодію. Це підкреслює значущість індивідуального підходу до її оцінки та розвитку.

По-третє, враховуючи той факт, що соціальна компетентність безпосередньо пов'язана з накопиченим індивідом досвідом взаємодії, важливим є розуміння, що одиницею вимірювання діяльнісного компонента соціальної компетентності стає конкретна ситуація міжособистісної взаємодії. Ця ситуація має бути не тільки значущою для даного суб'єкта, але й розкривати його мотивацію, цінності та поведінкові особливості. Використання традиційних тестових методик неспроможне адекватно оцінити такий вид компетенції, що потребує створення альтернативних підходів до її діагностики.

Складність визначення та оцінки рівня сформованості соціальної компетентності ще більше ускладнюється широким понятійним наповненням і багатозначністю самого терміну. На цю проблему вже звертали увагу численні дослідники, вказуючи на необхідність узгодження концептуальних основ для уніфікації інструментів її дослідження. Структура соціальної компетентності, яка включає різнорівневі та взаємопов'язані компоненти, також ускладнює процес її оцінювання.

Однією з головних проблем залишається розробка релевантних індикаторів і показників, які не просто фіксують наявний рівень сформованості компетентності, але й дозволяють точно відстежувати динаміку її розвитку протягом професійного зростання майбутнього педагога.

Особливу роль у системі діагностики відіграють ситуації включення особистості у відповідну активність, завдяки яким діагностується ступінь засвоєння якостей і

навичок, необхідних для ефективної соціальної взаємодії. Водночас важливо враховувати і прояви соціально некомпетентної поведінки, які виступають індикаторами проблем у цій сфері. До таких проявів належать: недовіра до себе, низька самооцінка, страх критики чи невдачі, обмежені комунікативні вміння, уникання контактів і страх перед соціальною взаємодією загалом. Соціальна компетентність як інтегрована характеристика особистості й вираження її активності потребує окремого підходу до визначення критеріїв і показників її рівня сформованості.

Використання критеріїв передбачає, що вони відображатимуть основні закономірності формування даного феномену, зв'язки між компонентами структури компетентності та специфічні ознаки кожного з них у контексті динаміки розвитку. Здійснюючи виділення критеріїв для оцінки соціальної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки, ми враховували фундаментальні характеристики цього явища та основні позиції критеріального підходу. При цьому критерії мають фіксувати не лише актуальний стан діяльності суб'єкта, але й розкривати характер і мотивацію виконуваної діяльності, а також ставлення до неї. Крім того, кожен із критеріїв має бути підкріплений конкретними якісними та кількісними показниками, що дозволяють здійснювати об'єктивну діагностику.

З огляду на зазначене, для діагностики реального рівня сформованості соціальної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки, що, власне, було метою констатувального етапу експериментального дослідження, нами частково використані підходи й критерії, наведені в науковому дослідженні І. Зарубінської [26, с. 106–107].

Розглядаючи соціальну компетентність особистості як складне особистісне утворення та беручи до уваги її структурні компоненти, вважаємо за доцільне оцінювати рівень її сформованості у майбутніх педагогів за такими *критеріями*: когнітивним, пов'язаним із соціальними

знаннями, навичками та методами пізнання навколишньої реальності (відповідно до когнітивного компонента); *ціннісно-мотиваційним* – із соціальними цінностями, потребами, мотиваційними орієнтаціями в міжособистісних відносинах (відповідно до мотиваційно-ціннісного компонента); *діяльнісним* – із соціальним досвідом, соціальним інтелектом та вміннями соціального функціонування, успішного виконання педагогічних функцій, соціальною активністю; *рефлексивним*, пов'язаним із рефлексивними вміннями й особистісними якостями майбутнього вчителя, що дають змогу інтегрувати внутрішні й зовнішні ресурси для досягнення особистісно та соціально значущих цілей, розв'язання проблем у процесі міжособистісної взаємодії та здатністю майбутнього педагога до усвідомленої і відповідальної постановки життєвих завдань, професійних цілей.

Кожен критерій вимагав розробки набору відповідних показників, на основі аналізу яких можна робити висновки про рівень сформованості соціальної компетентності майбутніх педагогів. Так, *показниками когнітивного критерію* сформованості соціальної компетентності майбутніх педагогів нами визначено: якість світоглядних і людинознавчих знань, ставлення до збагачення й поглиблення соціально-професійних знань, навички самоосвіти, педагогічного пошуку, креативність мислення, оволодіння методами наукового пізнання [5, с. 38–39]. *Ціннісно-мотиваційний критерій* містить такі *показники*: чіткість ієрархії цінностей, умотивованість майбутнього вчителя до творчої педагогічної діяльності, потреба в міжособистісній соціальній взаємодії. *Показниками діяльнісного критерію* сформованості соціальної компетентності вважаємо: усвідомлення професійних дій і рішень, навички конструктивної взаємодії (соціальний інтелект), соціальну активність. До показників *рефлексивного критерію* сформованості соціальної компетентності майбутніх педагогів нами віднесено: усвідомлення рольової поведінки, комунікативну

толерантність, адекватність самооцінки; переконаність у необхідності саморозвитку та самовдосконаленні; самостійність у прийнятті рішень, а також рівень соціальної зрілості (соціальне самовизначення, соціальна відповідальність).

Визначені критерії та показники сформованості соціальної компетентності є основою для визначення рівнів сформованості цієї якості у майбутніх педагогів. На нашу думку, рівень формування соціальної компетентності майбутніх педагогів відображається шляхом встановлення конкретних ознак, які характеризують прояв їх основних критеріїв через частоту, яскравість та постійність. Тому у ході дослідження було визначено *три рівні сформованості* соціальної компетентності майбутніх педагогів: *низький, середній і високий*.

Низький рівень властивий здобувачам, які мають низьку якість соціальних знань. Вони характеризуються відсутністю усвідомленого розуміння світоглядних і людинознавчих понять, репродуктивним навчанням з елементами самостійного пошуку інформації; орієнтацією на загальнолюдські цінності добра, справедливості, краси, однак з відсутністю ієрархії ціннісних орієнтацій; низьким рівнем мотивації досягнення та діяльності; сталою адекватною поведінкою, з можливими помилками та демонстрацією протилежних реакцій – від підлеглості до залежності; можливою конфліктністю у взаємодії, пасивністю у громадському житті, низьким рівнем соціального інтелекту та соціальної активності; частковим усвідомленням рольової поведінки, низьким рівнем комунікативного контролю; низькою або завищеною самооцінкою; низьким рівнем самостійності, готовності до саморегуляції та соціальної зрілості.

Здобувачі, яким притаманний *середній рівень* сформованості соціальної компетентності характеризуються наявністю соціальних знань і елементарних навичок володіння науковими методами пізнання (порівняння, аналіз, узагальнення тощо), самостійною пошуково-дослідницькою

діяльністю, елементами творчого застосування репродуктивних знань; переважанням індивідуалістичних цінностей, цінностей самоствердження, відпочинку й досягнень, зв'язком цінностей спілкування та взаємодії з дружною, належністю до бажаної спільноти чи групи; відсутністю високих вимог до себе та власної поведінки та високого їх рівня до інших; відсутністю альтруїстичних смислів, значущого зв'язку цінностей спілкування з цінностями професійного досягнення; середнім рівнем розвитку мотивації досягнення, присутністю мотивів уникнення неспіху як спонук соціальної взаємодії; адекватною поведінкою, ситуативною участю у громадському житті, волонтерській діяльності, середнім рівнем соціального інтелекту та соціальної активності; володінням навичками активного слухання та конструктивного впливу на партнерів; середнім рівнем комунікативного контролю, адекватною самооцінкою, здатністю передбачати поведінку інших учасників взаємодії у традиційних комунікативних ситуаціях, середнім рівнем готовності до саморегуляції та соціальної зрілості; загалом, соціальна компетентність та її зміст не є особистісною цінністю.

Здобувачі, яким притаманний *високий рівень* характеризуються наявністю глибоких і системних оцінних соціальних знань, усвідомленим володінням методами наукового пізнання, усвідомлення закономірностей процесу спілкування, характеру конфліктних і проблемних ситуацій, розумінням шляхів їх подолання; знанням способів пошуку роботи, особливостей самопрезентації та роботи в команді; проявом обґрунтованих показників розвитку соціальної компетентності на найвищому рівні, а також умінням використовувати їх за нових умов і в нетрадиційних ситуаціях; активністю у громадському житті, участю у студентському самоврядуванні, лідерством, високим рівнем соціального інтелекту та соціальної активності; високим рівнем комунікативного контролю; здатністю людини передбачати враження, яке вона справляє на оточення;

високою здатністю до ідентифікації; адекватно високою самооцінкою, активністю, комунікабельністю, оптимізмом; високим рівнем готовності до саморегуляції та соціальної зрілості [5, с. 39–40].

Характеристику рівнів сформованості соціальної компетентності майбутніх педагогів відповідно визначених критеріїв, для зручності використання подано у додатку А.

У процесі дослідження було встановлено, що оцінювання соціальної компетентності є складним і багатовимірним завданням, яке вимагає ретельного підходу. Його труднощі зумовлені розмаїттям визначень цього поняття та складною природою його структури.

Індикаторами розвитку окремих структурних компонентів соціальної компетентності особистості є змістові характеристики, що відповідають складовим цієї структури.

Охарактеризовані нами критерії та показники сформованості соціальної компетентності майбутніх педагогів є базисом для оцінювання ступеня розвитку цієї якості у здобувачів вищої освіти. Вони також стають ключовими об'єктами педагогічного впливу, спрямованого на забезпечення ефективного формування соціальної компетентності у їх професійному розвитку.

Сучасний стан сформованості соціальної компетентності майбутніх педагогів

Проблема формування та розвитку соціальної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійного розвитку набуває дедалі більшої актуальності, що зумовлено рядом факторів. По-перше, у період здобуття освіти особистість гостро усвідомлює необхідність володіння цією компетентністю, розуміючи її важливість для досягнення життєвих і професійних цілей. Опосередковано це пов'язано з розумінням, що рівень соціальної компетентності суттєво впливає на успіх подальшої діяльності. По-друге, студентський вік, як період навчання у закладі вищої освіти,

є надзвичайно сприятливим із точки зору розвитку даної якості. Зокрема, контекстна природа освітньої взаємодії створює природне середовище для активного формування соціальних навичок, що й робить цей етап сенситивним для соціального розвитку. Виходячи з визнання важливості завдання формування та розвитку соціальної компетентності у здобувачів освіти, ми дотримуємося принципу цілісності, який базується на єдності між процесом формування компетентності та її послідовним вивченням. Першим і найбільш логічним кроком на цьому шляху вважається дослідження вихідного рівня сформованості цієї якості.

Соціальна компетентність представляється нами як багатогранна інтегрована характеристика особистості, що охоплює сукупність різних складників. Це система відповідних знань, умінь, навичок, внутрішніх переконань, емоційно-ціннісних орієнтацій та інших аспектів особистісного розвитку. Така компетентність дозволяє індивіду проявляти активність у взаємодії з суспільством, будувати конструктивні стосунки з різними соціальними групами й особами, брати участь у значущих суспільних проєктах і успішно виконувати широкий спектр соціальних ролей.

Щодо аналізу рівня сформованості соціальної компетентності, слід зазначити, що універсальних або загальноприйнятих методик для визначення її рівня поки що не існує. Це пояснюється недостатньою узгодженістю самого поняття «соціальна компетентність», яке досі є темою теоретичних дискусій і розбіжностей між дослідниками. Додатковою складністю є той факт, що специфіка соціальної компетентності майбутніх педагогів все ще залишається недостатньо дослідженою як у вітчизняній науці, так і в закордонних дослідженнях.

Виходячи із запропонованого визначення соціальної компетентності, дослідження цього явища здійснювалося покомпонентно із залученням комплексу взаємоперевіряючих та взаємодоповнюючих методів. Основна увага була спрямована на оцінку рівнів ціннісно-

мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів соціальної компетентності.

У дослідженні стану сформованості соціальної компетентності взяли участь 19 здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Початкова освіта» денної форми навчання (експериментальна група) та 23 другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Початкова освіта» заочної форми навчання (контрольна група) педагогічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету.

Для дослідження рівня сформованості соціальної компетентності майбутніх педагогів за ціннісно-мотиваційним критерієм ми використовували бесіди, спостереження, анкетування, діагностику мотивації професійної діяльності, методику експрес-діагностики соціальних цінностей особистості.

Для визначення рівня сформованості соціальної компетентності майбутніх педагогів за когнітивним критерієм проаналізовано якість світоглядних і людинознавчих знань, спостереження, бесіди, тест незавершених речень [6, с. 35–36].

Для визначення рівня сформованості соціальної компетентності майбутніх педагогів за діяльнісним критерієм нами були застосовані спостереження, анкетування, бесіди, а також різноманітні методики: діагностика лідерських здібностей, методика на виявлення комунікативних та організаторських здібностей, діагностика соціального інтелекту тощо.

Для визначення рівня сформованості соціальної компетентності здобувачів за рефлексивним критерієм були застосовані анкетування, спостереження, бесіди, інтерв'ю, дослідження особистої та ситуативної тривожності, дослідження самооцінки психологічної адаптивності, діагностика комунікативної толерантності, тест на самооцінку комунікативного контролю (соціальна гнучкість) тощо.

У запропонованих нами анкетах були вміщені відкриті та закриті питання, які передбачали вибір здобувачем однієї чи декількох запропонованих відповідей, але разом з тим їм надавалася можливість, в разі необхідності, висловити і власну думку, яка не співпадала з запропонованими варіантами. З метою використання статистичних методів у процесі обробки та інтерпретації отриманих даних шляхом експертної оцінки була використана рейтингова система, тобто кожна відповідь оцінювалася певною кількістю балів. За сумою балів визначався рівень сформованості соціальної компетентності за конкретним критерієм. Кожна використана нами методика передбачала власну шкалу оцінювання, оскільки вони не були авторськими. У математичному вираженні до високого рівня були віднесені відповіді здобувачів, які сумарно оцінювалися в 80-100 балів, до достатнього – у 80-94 бали, до середнього – в 60-79 балів, до низького – менше 60 балів.

Досліджуючи рівень сформованості соціальної компетентності майбутніх педагогів за когнітивним критерієм, нами було запропоновано здобувачам відповісти на деякі запитання щодо професійного росту майбутнього вчителя, розкрити власні міркування про поняття «соціальна компетентність», «соціальна компетентність сучасного вчителя», визначити фактори, які впливають на формування соціальної компетентності в студентської молоді.

З метою з'ясування суб'єктно-оцінного характеру набутих знань здобувачів, рівня їх усвідомленості, ми проводили зі студентами бесіди, пропонували їм дати відповіді на різні запитання. Так, наприклад, здобувачам пропонувалось розкрити сутність поняття «громадянськість» – лише 5 респондентів (26,23 %) переконливо довели своє розуміння цієї особистісної якості; розуміння сутності деяких суспільних явищ та процесів, обізнаність з проблемами місцевої громади – 2 особи (10,52 %), 3 опитаних здобувача (15,78 %) володіють такими знаннями; перевіряли вміння здобувачів аналізувати й об'єктивно оцінювати соціальну ситуацію – 4 респонденти (21,05 %)

певною мірою аналізують соціальні події, факти; і стільки ж усвідомлено обґрунтовують свою роль у суспільстві як активного громадянина.

Отже, очевидною є різниця у відсоткових показниках, а це означає, що вивчення різних навчальних предметів сприяє зростанню рівня сформованості когнітивного компонента соціальної компетентності у здобувачів, але саме по собі не результується у проявах соціально-компетентної поведінки.

У ході бесіди зі здобувачами нами встановлено, що переважна більшість з них (73,68 % – 14 осіб) одержують знання репродуктивним способом, тобто або читають підручник, або записують на заняттях інформацію викладачів. У переважній більшості опитаних здобувачів (57,89 % – 11 осіб) відсутні навички самостійної роботи; в 13 здобувачів (68,42 %) відсутні прагнення до пізнання більш повної інформації (за межами навчальної програми).

Розкриваючи зміст поняття «соціальна компетентність» особистості, здобувачі часто підміняють це поняття професійною компетентністю. Лише 5 опитаних (26,32 %) змогли чітко розкрити зміст поняття соціальної компетентності та її роль у професійній діяльності вчителя.

Аналізуючи відповіді здобувачів на поставлені запитання, зміст їхніх закінчених речень, правильними ми вважали тільки ті відповіді, в яких була вказана повна інформація. Друга категорія відповідей здобувачів – це частково правильні, тобто такі, що містили приблизно 50 % необхідної інформації (неповні відповіді). І, нарешті, третя категорія відповідей – це неправильні відповіді, тобто такі, які містили менше половини необхідної інформації.

Функціями соціальної компетентності найчастіше називали: професійну майстерність – 5 респондентів (26,32 %), активність у громадському житті – 7 опитаних (36,84 %), участь у політичному житті – 2 особи (10,52 %); лише 1 здобувач (5,26 %) виділив самопізнання та прагнення до самовдосконалення.

Наступним кроком на констатувальному етапі експерименту було визначення рівня соціальної компетентності майбутніх педагогів за ціннісно-мотиваційним критерієм, дослідивши мотивацію професійної діяльності майбутніх педагогів за допомогою методики К. Земфір в модифікації А. Реана (див. додаток Б).

Аналіз проведеної методики свідчить про те, що зовнішня негативна мотивація переважає зовнішню позитивну мотивацію, а та, в свою чергу, переважає внутрішню мотивацію. Так, внутрішню мотивацію до педагогічної діяльності має лише 5 здобувачів (26,32 %), зовнішню позитивну мотивацію – 8,11 осіб (42,11 %). Це означає, що не всі здобувачі є внутрішньо вмотивованими до педагогічної діяльності; вони добре розуміють усі проблеми, пов'язані з педагогічною діяльністю.

Для визначення соціальних цінностей майбутніх педагогів ми провели експрес-діагностику соціальних цінностей особистості (див. додаток В). Так, аналіз результатів свідчить про те, що переважна більшість опитаних здобувачів зорієнтовані на професійні – 13 осіб (68,42 %), фінансові – 14 здобувачів (73,68 %) та сімейні цінності – 13 респондентів (68,42 %).

Аналізуючи відповіді здобувачів на поставлені запитання в анкеті [6, с.36–38], було з'ясовано, що значна кількість опитаних здобувачів (14 осіб – 73,68 %) зорієнтовані на загальнолюдські цінності.

Однак встановлено, що частина із опитаних здобувачів ще не визначилася у цьому питанні, тобто вони або не задумувалися над проблемою гуманності у відносинах з іншими людьми (15,78 % – 3 осіб), або ж допускають приниження людської особистості, її образу, використання тощо (10,52 % – 2 осіб).

У ході бесіди було встановлено, що майбутні педагоги в переважній більшості (15 здобувачів – 78,95 %) люблять дітей і усвідомлюють відповідальність і складність своєї професії. Любов до дітей визнають однією з професійних цінностей. Однак, соціальну компетентність як особистісну

цінність визнає лише 2 опитаних здобувачів (10,52 %); 11 здобувачів (57,89 %) відповіли на поставлене запитання «Чи є соціальна компетентність особистісною цінністю?» ствердно, однак не переконливо, решта ж – 6 здобувачів – 31,58 % – не задумувалися на цим питанням.

Визначення рівнів сформованості соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів за діяльнісним критерієм здійснювалось, як і в попередніх випадках, на основі застосування різних методів. Так, у ході бесіди зі студентами ми з'ясували, що лише майже половина студентів (9 осіб – 47,37 %) є активними у громадському житті, беруть участь у суспільно корисних справах групи та коледжу, четверта частина (5 респондентів – 26,32 %) – проявляє ініціативу.

Спостереження за студентами переконливо доводять, що в кожній студентській групі є 1-2 особи (а це лише до 10 %), активних у громадському житті, проявляють ініціативу щодо організації цікавих справ як у контексті студентського самоврядування, так і професійного зростання, суспільної діяльності тощо.

Застосувавши методику на виявлення комунікативних та організаторських здібностей (КОЗ-1), встановлено, що 13 опитаних студентів (68,42 %) мають середній рівень прояву комунікативних та організаторських здібностей; 2 осіб (10,52 %) – вкрай низький рівень прояву нахилів до комунікативно-організаторської діяльності; у 4 (21,05 %) – розвиток комунікативних і організаторських здібностей знаходиться на рівні нижче середнього; і лише 1 респондент (5,26 %) має дуже високий рівень прояву комунікативних та організаторських здібностей.

У контексті дослідження рівня соціальної компетентності майбутніх педагогів за діяльнісним критерієм за допомогою анкетування з'ясовано усвідомлення відповідальності за дії та вчинки і спрямованість їхньої діяльності. Так, у ході дослідження встановлено, що майбутні педагоги зорієнтовані на діяльність, спрямовану на допомогу людям (7 осіб – 36,84 %),

творення прекрасного (4 особи – 21,05 %), природоохоронну діяльність (6 осіб – 31,58%), а також професійного зростання (10 осіб – 52,64 %).

Особливе місце у визначенні рівня сформованості соціальної компетентності майбутніх педагогів за діяльнісним критерієм було відведено дослідженню їхнього соціального інтелекту, який є важливою складовою успішності включення людини в соціальне життя суспільства, дає змогу постійно вдосконалюватися, швидко адаптуватися до умов та вимог, які постійно змінюються, глибше розуміти партнера під час взаємодії та спілкування з ним, прогнозувати його поведінку та адекватно визначати свою.

Соціальний інтелект здобувачів простежено за допомогою тесту Дж.Гілфорда та М. Салівена, зокрема третій і четвертий субтести («Вербальна експресія» та «Історії з доповненням») (див. додаток Г).

Аналіз результатів дослідження свідчить про те, що переважній більшості студентів (13 осіб – 68,42 %) властивий середній рівень розвитку здібностей розуміти зміст значень реакцій людини залежно від контексту ситуацій, які їх викликали. Незначна кількість опитаних (2 студенти – 10,52 %) продемонструвала високий рівень сформованості такої здібності, вони здатні знаходити відповідний тон спілкування з різними співрозмовниками у різних ситуаціях. Решта, 4 респонденти (21,06 %) погано розуміють різний зміст або смислове значення вербальних повідомлень.

Щодо дослідження здатності студентів розуміти логіку розвитку ситуацій взаємодії, сутність і значення поведінки людей у цих випадках (субтест «Історії з доповненням»), то тут результати дещо гірші. Так, здобувачі зазвичай мають труднощі в аналізі ситуацій міжособистісної взаємодії і, як наслідок, погано адаптуються до різних систем взаємовідносин між людьми (14 осіб – 73,68 %).

Лише 1 опитаний (5,26 %) показав високі вміння аналізувати складні ситуації взаємодії людей, розуміє логіку їх розвитку, чуттєві до зміни смислу ситуації при включенні

у комунікацію різних учасників. 4 респонденти (21,05 %) показали середній рівень розвитку здатності розуміти логіку розвитку ситуацій взаємодії, значення поведінки людей у цих ситуаціях.

На основі сумарної оцінки нами визначено рівень сформованості соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів за діяльнісним критерієм. Таким чином здобувачам властивий низький (7 осіб – 36,84%) і середній (10 здобувачів – 52,64%) рівень сформованості соціальної компетентності за діяльнісним критерієм. Це означає, що студенти в цілому не є соціально активними, вони зазвичай малоініціативні, не вміють трансформувати свої соціальні знання в переконання та практичну діяльність, неготові до міжособистісної соціальної взаємодії.

Останнім кроком у констатувальному етапі експерименту було визначення соціальної компетентності майбутніх педагогів за рефлексивним критерієм, тобто дослідження сформованості умінь студентів свідомо контролювати результати своєї діяльності та рівень власного розвитку, особистих досягнень; сформованість толерантності, емпатії, соціальної фасилітативності, здатності до самоаналізу та саморегуляції, соціальної зрілості.

Так, спостерігаючи та проводячи бесіду зі здобувачами, ми встановили, що лише 6 опитаних (31,58%) задоволені своїм становищем у студентській групі, більше половини (57,89% – 11 осіб) виявили байдужість до проблеми становища у групі, а 2 респондентів (10,52%) незадоволені власним становищем. Результати показали, що майже половина респондентів (9 осіб – 47,37%) мають занижену самооцінку, 6 респондентів (31,58%) – завищену і лише 4 особи (21,05%) – адекватну самооцінку.

Також за результатами констатувального дослідження більше половини з опитаних студентів (11 осіб – 57,89%) характеризуються високою особистісною тривожністю.

Одним із важливих показників соціальної компетентності особистості є комунікативна толерантність.

Результати констатувального етапу дослідження свідчать про те, що рівень сформованості комунікативної толерантності у студентів не є динамічним і характеризується незначним інтервалом (у 2-5 балів), що свідчить про неоднорідність за соціальним і психологічним розвитком складу студентської групи, несформованість бажання і потреби боротися за його покращення (див. додаток Д). Як свідчать результати дослідження, лише третина опитаних (6 осіб – 31,58 %) досягли високого рівня сформованості комунікативної толерантності. У 9 респондентів 47,37% – середній рівень, а 21,05% (4 особи) студентів мають низький рівень сформованості комунікативної толерантності.

Проводячи бесіду зі здобувачами, ми ще раз довели, що респонденти, які показали середній та низький рівень, мають несформовані вміння без заперечення та протидії сприймати думку інших, стримувати та згаджувати неприємні почуття, що виникають у процесі спілкування з некомунікабельними партнерами, розрядити у потрібний момент неприємну ситуацію, зняти напруження з метою уникнення конфлікту тощо.

Об'єктивно необхідним етапом формування особистості, який характеризується досягненням самостійного соціального становища людини, є соціальна зрілість. Вона не є результатом якогось одномоментного акту, а настає у процесі соціального становлення особистості. Тому рівень сформованості соціальної зрілості майбутніх педагогів є, на нашу думку, одним із важливих показників соціальної компетентності. Для визначення рівня сформованості соціальної зрілості студентів ми використали методику діагностики професійної зрілості особистості Б. Басса» (див. додаток Ж).

У ході дослідження встановлено, що оптимальний рівень соціальної зрілості властивий 5 опитаним (26,32%). Допустимий рівень соціальної зрілості мають 11 опитаних – 57,89%. Решта – 3 здобувачі (15,78%) мають критичний рівень соціальної зрілості. На основі узагальнення

отриманих експериментальних даних визначено рівень сформованості соціальної компетентності майбутніх педагогів за рефлексивно-саморегулятивним критерієм.

Аналіз показує, що, як і в попередніх випадках, переважаючим є середній (42,11% – 8 осіб) і низький (31,58% – 6 осіб) рівні сформованості соціальної компетентності майбутніх педагогів за рефлексивним критерієм. А це означає, що здобувачам властиві емпатійна і емоційна нестійкість, пасивність, піддатливість волі та впливу іншого, надмірна чутливість і тривожність, а готовність підтримати та допомогти партнеру є вибірковою, ситуативною і часто залежить від особистої симпатії. Здобувачі ситуативно аналізують свою діяльність, не вміють цілеспрямовано її моделювати з метою коригування, недостатньо працюють над собою для самовдосконалення та самовиховання.

Загальний рівень сформованості соціальної компетентності майбутніх педагогів визначався як середній показник визначених у ході констатувального дослідження рівнів її сформованості за когнітивним, ціннісно-мотиваційним, діяльнісним і рефлексивним критеріями, що демонструє таблиця 1.1.

Таблиця 1.1

Рівні сформованості соціальної компетентності майбутніх педагогів (експериментальна група)

Рівень сформованості	Констатувальний етап	
	Кількість здобувачів	%
Високий	4	21,05
Середній	9	47,37
Низький	6	31,58

Аналіз даних свідчить про те, що майбутні педагоги переважно володіють середнім (47,37 % респондентів) і

низьким (31,58 %) рівнем сформованості соціальної компетентності. Високий рівень сформованості соціальної компетентності студентів показали (21,05 % респондентів).

У контрольній групі до високого рівня ми віднесли 5 здобувачів, до середнього рівня – 8, низького – 10 респондентів. Оформимо для кращої наочності одержані дані в таблицю 1.2.

Таблиця 1.2

**Рівні сформованості соціальної компетентності
майбутніх педагогів (контрольна група)**

Рівень сформованості	Констатувальний етап	
	Кількість здобувачів	%
Високий	5	21,7
Середній	8	34,8
Низький	10	43,5

Отже, розподіл здобувачів вищої освіти обох груп за рівнем сформованості соціальної компетентності статистично однаковий. Побудуємо діаграму, яка демонструє отримані результати (рис. 1.3.)

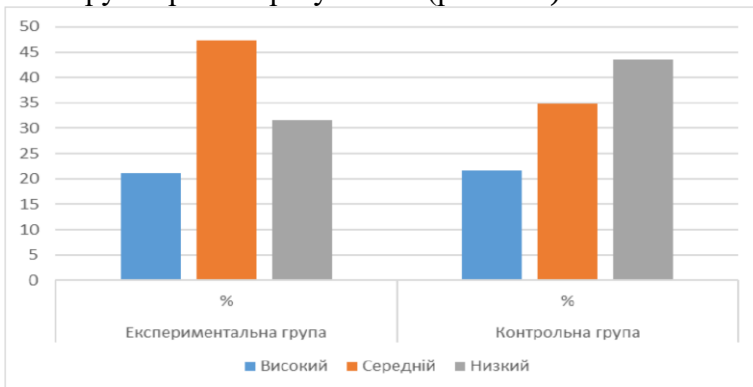


Рис. 1.3. Порівняльна діаграма здобувачів вищої освіти експериментальної та контрольної груп за рівнем сформованості соціальної компетентності

Проаналізувавши навчальний план спеціальності «Початкова освіта» ми побачили, що вивчення здобувачами навчальних дисциплін тією чи іншою мірою сприяє формуванню їхньої соціальної компетентності. Так, наприклад, усвідомлене засвоєння студентами знань педагогічних дисциплін сприяє формуванню у майбутніх педагогів насамперед когнітивного компоненту соціальної компетентності.

Організація пізнавальної, пошукової, науково-дослідницької та самостійної роботи сприяє трансформації набутих знань у переконання студентів та в їх практичну діяльність, а отже й сприяє формуванню мотиваційно-ціннісного, діяльнісного та рефлексивного компонентів соціальної компетентності [6, с. 39].

У ході дослідження нами встановлено, що важливу роль у формуванні соціальної компетентності майбутніх педагогів відіграють виробничі практики.

Сприяють формуванню соціальної компетентності також організовані в закладі вищої освіти наукові гуртки та проблемні групи.

Професійна підготовка майбутнього вчителя є важливим чинником формування соціальної компетентності особистості здобувача. Однак, як свідчать дані констатувального етапу експериментального дослідження, переважаючими у здобувачів є середній і низький рівні сформованості соціальної компетентності. Причому, нами встановлено, що професійна підготовка майбутніх педагогів зорієнтована переважно на здобуття студентами знань і вмінь, тобто на формування когнітивного компоненту соціальної компетентності. Водночас ця підготовка не дає можливості розвивати повною мірою інші складові соціальної компетентності, не задовольняє потреб в оволодінні різними стилями й способами конструктивної міжособистісної взаємодії, розвитку їх досвіду адекватної поведінки в складних ситуаціях, формування в них чіткої соціальної позиції та соціальної зрілості.

Ми переконані, що базовою передумовою усвідомленого й цілеспрямованого розвитку соціальної компетентності або формування соціально ефективної поведінки особистості є не тільки розуміння та прийняття важливості цих якостей у контексті досягнення життєвого успіху. Важливим також є здатність точно й об'єктивно оцінювати наявність когнітивного та діяльнісного компонентів, які взаємопов'язані з цими навичками. Такий підхід наголошує на важливості гармонійного поєднання мотиваційних аспектів соціальної поведінки із здатністю адекватно аналізувати власні ресурси, обмеження й можливості для успішного втілення цих мотивів у реальних діях.

У процесі нашого аналізу було виявлено, що поняття життєвого успіху, на думку майбутніх педагогів, насамперед асоціюється з досягненням таких цілей, як престижна робота, щаслива родина та стабільний матеріальний добробут. Більшість респондентів також зазначила, що реалізація цих життєвих планів неможлива без розвитку особистісних якостей, накопичення знань і навичок, які сприяють ефективному функціонуванню в суспільстві, досягненню своїх прагнень і утвердженню соціального визнання.

Водночас, значна частина здобувачів підкреслила недостатність власних знань і навичок у сфері ефективної соціальної взаємодії. Разом із тим вони висловили бажання працювати над розвитком зазначених компетенцій, що є позитивною основою для подальшого вдосконалення. Подібна тенденція вкотре вказує на актуальність дослідження теоретичних і методологічних підходів до формування соціальної компетентності у майбутніх педагогів.

Експериментальна перевірка педагогічних умов формування соціальної компетентності майбутніх педагогів

Формувальний етап педагогічного експерименту ми здійснювали лише зі здобувачами вищої освіти експериментальної групи.

Вивчаючи соціальну компетентність особистості як складне особистісне утворення та беручи до уваги її структуру, вважаємо за доцільне оцінювати міру її сформованості та розвитку за такими критеріями: *когнітивним*, пов'язаним із світоглядними знаннями, навичками та методами пізнання навколишньої реальності; *ціннісно-мотиваційним* – із соціальними цінностями, потребами, мотиваційними орієнтаціями в міжособистісних відносинах; *діяльним* – із соціальним досвідом, соціальним інтелектом та вміннями соціального функціонування, успішного виконання педагогічних функцій, соціальною активністю; *рефлексивним*, пов'язаним із рефлексивними вміннями й особистісними якостями майбутнього вчителя.

Кожен критерій характеризується відповідними показниками, на основі аналізу яких можна робити висновки про рівень сформованості соціальної компетентності здобувача.

Цілісне уявлення ефективного процесу формування соціальної компетентності, обґрунтування його структурних і функціональних компонентів, критеріїв та рівнів сформованості стало теоретичним підґрунтям для виявлення комплексу педагогічних умов формування соціальної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки.

Педагогічні умови формування соціальної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки ми визначаємо як зовнішні обставини, які впливають на формування соціальної компетентності здобувачів, забезпечують перехід на більш високий рівень її

сформованості та є основою для подолання недоліків організації освітнього процесу у закладах вищої освіти.

У процесі формування соціальної компетентності майбутніх педагогів необхідно враховувати попередній досвід, їх вікові особливості, індивідуально-психологічні риси, соціальний статус і особливості майбутньої професійної діяльності.

Зважаючи на аналіз наукових робіт і висновки стосовно особливостей формування соціальної компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів, визначено такі педагогічні умови:

Отже, *педагогічні умови формування соціальної компетентності* майбутніх педагогів ми визначаємо як зовнішні обставини, які впливають на формування соціальної компетентності здобувачів, забезпечують перехід на більш високий рівень її сформованості та є основою для подолання недоліків організації освітнього процесу закладів вищої освіти.

На нашу думку, формуванню соціальної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки сприятимуть такі взаємопов'язані педагогічні умови:

1. Модифікація змісту освітнього процесу, спрямованого на усвідомлене засвоєння студентами соціальних знань, формування системи цінностей, розвитку вмінь і навичок соціальної взаємодії, конструктивного міжособистісного спілкування, збагачення життєвого й соціального досвіду, адекватної соціально компетентної поведінки.

2. Використання ефективних форм і методів освітньої роботи у ЗВО, які забезпечують суб'єкт-суб'єктну взаємодію всіх учасників педагогічного процесу з метою формування соціальної компетентності у процесі професійного розвитку, зокрема соціальної зрілості особистості здобувача, його соціального інтелекту, комунікативної толерантності, емпатії, рефлексії, соціальної активності.

3. Вплив соціально-педагогічних чинників формування соціальної компетентності майбутніх педагогів.

Впровадження першої педагогічної умови формування соціальної компетентності майбутніх педагогів полягало у впливі на особистість через конструювання такого змісту професійної підготовки, який би найбільшою мірою сприяв формуванню в них соціально значущих здібностей (аналізу своїх і чужих дій; експериментування та прийняття рішення; розуміння цінності знань і необхідності їх поглиблення), а також через забезпечення єдності соціального й професійного розвитку, готовності вирішувати професійні завдання, пов'язані із суспільною природою людини, і реалізуються крізь призму освітньої діяльності з формування соціальної компетентності.

Реалізація цієї педагогічної умови обумовлена змістом навчальної дисципліни «Професійна компетентність учителя початкових класів», що викладається для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти, а також проведенням заходів, тренінгів тощо.

Виконання завдань формування соціальної компетентності здобувачів, передбачених *другою педагогічною умовою*, здійснювалося через реалізацію сукупності форм, методів і засобів, які є складовими різноманітних особистісно зорієнтованих технологій діяльності викладача. Ми передбачаємо, що дієвим у формуванні соціальної компетентності буде впровадження у освітній процес як традиційних методів навчання (бесіда, лекція, семінарські заняття, робота з книгою тощо), так і низки інтерактивних методів та прийомів роботи зі студентами (метод кейсів, модерації, проєктів, «сократівський діалог», дебатів, моделювання конкретних ситуацій, метод «Мозкової атаки та ін.).

У позааудиторній роботі зі здобувачами варто використовувати комплекс *індивідуальних* (участь студентів у науково-дослідницькій роботі, в конкурсах і олімпіадах із педагогічних дисциплін; запровадження індивідуальних

планів навчання), *колективних* (тематичні конференції, тренінги, диспути, проблемні семінари, круглі столи, рольові ігри тощо) та *групових форм роботи*.

На формування соціальної компетентності майбутніх педагогів впливають *соціально-педагогічні чинники*, які визначені нами як наступна *педагогічна умова*. Серед *соціальних чинників* ми визначаємо освітнє середовище закладу вищої освіти, норми, правила поведінки, традиції, організацію дозвілля студентів, залучення їх до волонтерської роботи та ін. Визначення специфіки формування соціальної компетентності здобувачів у освітньому середовищі неможливе без остаточного узагальнення нашого розуміння цього явища та поєднання його компонентів у змістовній єдності. Це важливо як для планування цілей формування соціальної компетентності, так і для з'ясування основних напрямів педагогічної діяльності, через які дані цілі будуть зrealізовані.

До *особистісних чинників* відносимо загальну культуру, цінності, психологічний стан, рівень розвитку соціального мислення, особистісні установки здобувача, його соціальну активність, самовиховання й самоосвіту.

У освітньому середовищі закладу вищої освіти створюються умови для гармонізації соціального та індивідуального в процесі розвитку особистості, соціального становлення, входження особистості в соціум, а також поліпшуються соціальні умови навчання і виховання, оскільки майбутні педагоги мають бути готові до виховання свідомих громадян країни та повноцінного існування в умовах соціального середовища.

Як зазначає І. Зарубінська, важливим чинником становлення та розвитку соціально компетентної поведінки особистості є самоосвіта і самовиховання – свідома діяльність людини, спрямована на формування, вдосконалення своїх якостей відповідно до соціальних чи індивідуальних цінностей, інтересів, цілей, які складаються під впливом умов життя та суспільного виховання. Однією зі складових самовиховання є активна самостійна робота

здобувачів, спрямована на набуття відповідних знань, навичок та вмінь соціально компетентної поведінки. Наявність у майбутніх педагогів навичок самостійної роботи великою мірою визначається ефективністю удосконалення соціальної компетентності після завершення навчання у закладі вищої освіти [26].

Формування соціальної активності, соціальної відповідальності, толерантності, альтруїзму за умови цілеспрямованої педагогічної діяльності у закладі вищої освіти, на нашу думку, сприятиме формуванню соціальності особистості та її соціальної зрілості. Ефективна освітня діяльність закладу вищої освіти реалізується в педагогічному середовищі, яке дозволяє діагностувати сформовані на той час ознаки соціальної компетентності та є фактором подальшого підвищення її рівня.

Представлені умови у повній мірі реалізують завдання, що сприяють формуванню соціальної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки.

Оскільки результатом взаємодії окреслених умов слід вважати зміну рівнів сформованості соціальної компетентності здобувачів, то комплекс педагогічних умов має забезпечити розвиток соціальної компетентності, а її внутрішня динаміка в процесі професійної підготовки зумовить зміни, що дозволять здобувачам переходити з одного рівня її сформованості на інший.

Задля ефективної реалізації педагогічних умов формування соціальної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки було підібрано зміст та визначено форми і методи формування соціальної компетентності здобувачів, що є одним із завдань нашого дослідження. Цілеспрямованість і комплексність у впровадженні педагогічних умов забезпечила дисципліна «Професійна компетентність учителя початкових класів» (90 год. – 3 кредити ECTS). Головна мета навчальної дисципліни полягає у формуванні теоретичних знань та практичних навичок з організації педагогічної освіти в Україні на засадах компетентнісного підходу; розвитку у

майбутніх фахівців професійної компетентності та педагогічної майстерності (див. додаток К).

Обрана навчальна дисципліна дає можливість синтезувати в систему знання з різних навчальних предметів, матеріал засобів масової інформації, художньої літератури, мистецтва, життєвий досвід самих здобувачів. Ця дисципліна не просто відтворює та повторює набуті раніше студентами знання (наприклад, при вивченні педагогіки, психології, анатомії та фізіології людини та ін.), а забезпечує засвоєння єдиної системи об'єктивних (на основі законів і закономірностей), логічних, наукових, психолого-педагогічних знань і певною мірою базується на науково-філософській основі, оскільки людина завжди виступає як цілісний суб'єкт, який прагне до інтегративного сприйняття світу і взаємодії з іншими людьми.

Методичні засади змістового наповнення навчальної дисципліни ми бачимо у: 1) студентоцентризмі, який означає, що головною дійовою особою, а отже і предметом навчальної дисципліни є особистість студента, його інтереси, потреби, цілі; 2) системності та цілісності, тобто відтворенні об'єктів вивчення людини і суспільства, їх взаємозв'язку та взаємодії; 3) розвитку особистості, тобто навчальна дисципліна має формувати не лише знання, вміння і навички, але й особистісні якості студента (інтелектуальні, моральні, вольові); 4) відкритості, що ґрунтується на виробленні творчого мислення, яке здатне сприймати будь-яку нову інформацію і забезпечувати соціальну взаємодію; 5) толерантності, що забезпечує конструктивну взаємодію з носіями різних світоглядів і ціннісних орієнтацій; 6) гуманізації відносин, що сприяє формуванню в студентів умінь адекватної поведінки, а також прагнень будувати на розумних і моральних засадах свої взаємовідносини з іншими людьми.

Зміст навчальної дисципліни є основою для реалізації педагогічної умови формування соціальної компетентності студентів такої як модифікація змісту освітнього процесу в закладі вищої освіти.

Використання різних методів та форм роботи у закладі вищої освіти є наслідком реалізації педагогічної умови формування соціальної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки такої як використання ефективних форм і методів освітньої роботи у ЗВО, які забезпечують суб'єкт-суб'єктну взаємодію всіх учасників педагогічного процесу з метою формування соціальної компетентності у процесі професійного розвитку, зокрема соціальної зрілості особистості здобувача, його соціального інтелекту, комунікативної толерантності, емпатії, рефлексії, соціальної активності.

Інструменти, які забезпечують успішне формування соціальної компетентності майбутніх педагогів у рамках їх професійної підготовки, мають бути орієнтовані на ефективне поєднання теоретичного засвоєння знань із практичними підходами. До ключових складових цього процесу можна віднести ознайомлення здобувачів освіти з різноманітними формами і методами навчання у закладах вищої освіти; виховання у здобувачів зацікавленості та внутрішньої мотивації до майбутньої професійно-педагогічної діяльності, що сприятиме усвідомленому оволодінню педагогічними вміннями й навичками. Нарівні з цим важливою залишається активізація прагнення до саморозвитку, підвищення відповідальності за власний професійний і особистісний ріст тощо.

Одним із найдієвіших організаційних механізмів, покликаних сприяти формуванню соціальної компетентності майбутніх педагогів, є скоординована співпраця представників студентського самоврядування, викладацького складу, а також інших фахівців, залучених до освітнього процесу. Основна увага при цьому надається різноплановій діяльності: організація тренінгів і семінарів, проведення круглих столів, систематична робота кураторів із студентськими групами та активне залучення здобувачів освіти до соціально-професійної діяльності. Такі форми роботи допомагають створити взаємодію учасників освітнього процесу на якісно новому рівні, забезпечуючи

вплив як на формування ціннісних орієнтацій, так і на вироблення позитивних моделей поведінки.

Результативність формування соціальної компетентності у здобувачів вищої освіти залежить від осмислення в освітньому процесі закономірностей когнітивного розвитку особистості та використання психологічних механізмів, спрямованих на становлення особистісних якостей. Йдеться про розвиток таких компонентів, як формування ціннісних установок, мотиваційної сфери, практичного досвіду у сфері соціальної взаємодії, а також здатності до рефлексії. Ці складові є непересічними елементами підготовки майбутніх педагогів до ефективної професійної діяльності. Сутність процесу формування соціальної компетентності полягає в дидактично адаптованому засвоєнні особистістю методів успішного вирішення соціальних проблем або їх уникнення через взаємодію з іншими. Зміст розвитку такої компетентності включає набуття досвіду практично-орієнтованої діяльності й виконання фахових завдань, які здобувачі зможуть реалізувати під час своєї майбутньої роботи. У своїй організації освітній процес повинен бути налаштований на забезпечення умов для формування досвіду пізнавальної, творчої і практичної діяльності здобувача. Важливо також сприяти виробленню ціннісного ставлення до навколишньої дійсності, що в сукупності визначає готовність особистості до ефективної соціальної взаємодії.

В умовах розвитку сучасної психолого-педагогічної науки та освітньої практики саме активні й діалогічні форми навчання розцінюються як найбільш інноваційні й актуальні. Спираючись на цю тенденцію, упродовж лекційних, семінарських і практичних занять перевага надавалась саме цим методам. Їх ефективність виражалася у здатності забезпечувати високий рівень активного залучення учасників та досягнення високих результатів навчання.

У процесі впровадження ефективних форм і методів освітньої роботи особлива увага зосереджувалась на стимулюванні гармонійного розвитку структурних

компонентів соціальної компетентності. Це охоплювало кілька важливих аспектів:

- ціннісно-мотиваційний компонент: акцент робився на формуванні внутрішніх потреб і мотивів опанування соціально компетентної поведінки, розвитку визнання цінності інших людей та усвідомлення унікальності їхньої індивідуальності;

- когнітивний компонент: діяльність орієнтувалася на набуття знань у сфері ведення переговорів, побудови групової взаємодії, проведення дискусій і мистецтва аргументативного захисту власної позиції;

- діяльнісний компонент: учасники отримували навички й розвивали здатність до ефективної міжособистісної взаємодії;

- рефлексивний компонент: спрямованість роботи полягала у розвитку аналітичних здібностей – аналізу особистої і групової поведінки із врахуванням її мотивів, результатів та можливих вдосконалень;

- особистісний компонент: формувались такі якості, як впевненість у собі, толерантність, адекватна самооцінка й ті риси характеру, які найбільше впливають на успішну соціально компетентну взаємодію.

Важливою частиною цього процесу є усвідомлення соціальної відповідальності, адекватне осмислення ситуацій взаємодії у загальнокультурному контексті, прагнення до покращення знань та вмінь у сфері соціальної компетентності.

Кожен із етапів, передбачених у процесі підготовки майбутніх педагогів,

виконував важливу роль у досягненні поставленої мети, забезпечуючи оптимальні умови для вирішення завдань, спрямованих на розвиток соціальної компетентності здобувачів.

На нашу думку, найефективнішою з точки зору розвитку соціально компетентної поведінки є спільно-індивідуальний підхід. Ця форма не лише сприяє освоєнню

навичок обґрунтованої комунікації та розвитку критичного мислення, а й формує уміння ефективного переконування, що має суттєве значення для професійного становлення майбутніх педагогів.

Важливо зазначити, що виховання соціально компетентного майбутнього педагога залежить від професійних характеристик викладача. Соціально компетентний педагог відіграє вагомий роль у цьому процесі, оскільки саме його діяльність є ключовим чинником, який задає необхідний напрям у формуванні вмінь і цінностей здобувачів. Характер такої діяльності передбачає високий рівень професійної підготовки та використання специфічних інструментів.

У цьому контексті застосовувалися різноманітні освітні методики. Наприклад, лекції-дискусії були присвячені актуальним аспектам професії педагога: «Професійна компетентність учителя початкових класів», «Професійне вигорання педагога», «Самоорганізація у професійній діяльності вчителя початкових класів». Також проводилися інтерактивні лекції з використанням елементів мозкового штурму для активізації мисленнєвої діяльності здобувачів тощо. Ці лекції доповнювалися аналізом реальних педагогічних ситуацій із практики, що дозволяло здобувачам поглиблювати своє розуміння професійних викликів і концептуальних підходів до їх вирішення.

У ході проведення практичних занять нами було враховано важливі положення, зокрема розуміння психічного розвитку особистості, яке визначено Н. Коломінським. Згідно з його концепцією, розвиток особистості не можна зводити лише до процесу засвоєння чи інтеріоризації зовнішніх відносин. Він також включає подальшу обробку засвоєного матеріалу, його поетапну систематизацію, що спричиняє глибокі внутрішні зміни особистості [36]. Ці зміни породжують нові мотивації для діяльності, формування її оновленої структури та наступну екстеріоризацію. Враховуючи такий підхід, семінарське заняття розглядалося нами як педагогічний інструмент, який

забезпечує продовження і поглиблення знань здобувачів, формуючи у них не лише емпіричне сприйняття отриманих даних, а й теоретико-методологічне усвідомлення матеріалу. Пріоритетним аспектом у застосуванні наукового знання в освітній практиці є формування професійно необхідних знань у майбутніх педагогів. Це стосується як теоретичних і методичних, так і практично прикладних напрямків. Зокрема, практичні заняття відіграють значну роль у сприянні активному та інтенсивному засвоєнню знань здобувачами, а також у розвитку та вдосконаленні навичок, які мають критичне значення для ефективної професійної діяльності [36]. Цей підхід підкреслює зв'язок між навчанням і майбутньою практикою, що є важливою складовою формування спеціаліста.

У процесі використання практичних занять під час освітнього процесу ми керувалися позицією Н. Коломінського щодо необхідності забезпечення низки умов для підвищення ефективності цих занять [36]. Серед основних умов можна виділити: застосування ідеальних моделей діяльності у поєднанні з можливістю надання здобувачам свободи для прийняття самостійних рішень; встановлення тематичного зв'язку між матеріалом практичних занять та лекцій чи семінарів; акцент на значущості задач і проблем, які вирішуються під час занять, з точки зору особистісного зростання та професійної підготовки майбутніх фахівців; індивідуалізація завдань відповідно до особистих потреб та рівня підготовки здобувачів; стимулювання їх до самоаналізу результатів та рефлексії щодо структури виконаного завдання; забезпечення можливості здійснення контролю та корекції в умовах, що імітують реальні педагогічні ситуації; створення атмосфери довіри і невимушеності, а також побудова відкритого суб'єкт-суб'єктного діалогу між учасниками освітнього процесу.

Метою формувального експерименту виступила реалізація визначених педагогічних умов через спеціально модернізований освітній процес закладу вищої освіти,

спрямованого на усвідомлене засвоєння студентами соціальних знань, формування системи цінностей, розвитку вмінь і навичок соціальної взаємодії, конструктивного міжособистісного спілкування, збагачення життєвого й соціального досвіду, адекватної соціально компетентної поведінки, а також оцінка їх реалізації, що супроводжувалась постійним моніторингом діяльності здобувачів у процесі професійного розвитку.

Після завершення формувального етапу було організовано проведення контрольного етапу дослідження. Методика його виконання залишалася ідентичною тій, що використовувалася під час констатувального етапу роботи. Для діагностики рівня сформованості соціальної компетентності майбутніх педагогів було залучено усіх здобувачів, забезпечуючи повне охоплення цільової аудиторії та можливість отримання максимально об'єктивних результатів.

За результатами формувального етапу експерименту було проведено контрольне дослідження рівня сформованості соціальної компетентності здобувачів як експериментальної, так і контрольної груп.

У експериментальній групі високий рівень соціальної компетентності збільшився на 10,53% і досягнув 31,58%, середній рівень зріс на 5,27% і становить 52,64%, тоді як низький рівень скоротився до 15,78%. Порівняльний аналіз показує позитивну динаміку змін у рівнях формування соціальної компетентності в експериментальній групі.

Підсумкові дані контрольного зрізу представлені у таблиці 1.3.

Таблиця 1.3

**Рівні сформованості соціальної компетентності
майбутніх педагогів на початку і в кінці
експерименту (експериментальна група)**

Рівні	Констатувальний етап		Контрольний етап		Динаміка
	Кількість здобувачів	%	Кількість здобувачів	%	
Високий	4	21,05	6	31,58	+ 10,53
Середній	9	47,37	10	52,64	+ 5,27
Низький	6	31,58	3	15,78	- 15,8

Продемонструємо отримані показники експериментальної групи за допомогою діаграми (рис.1.4.).

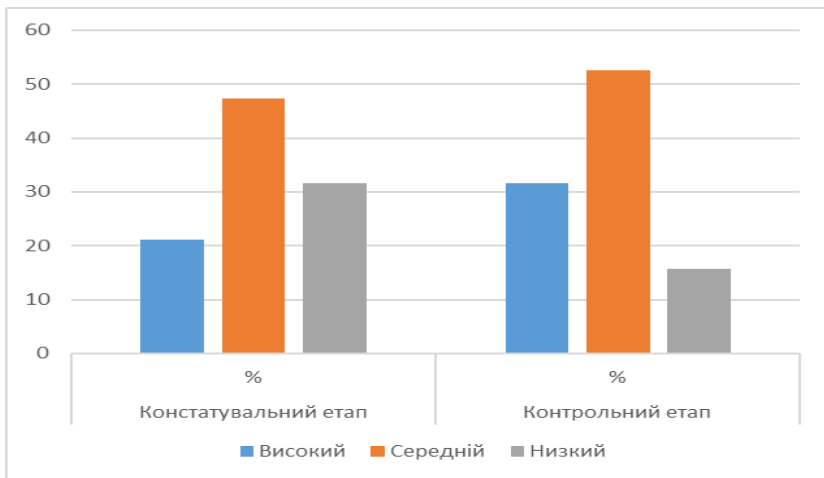


Рис. 1.4. Порівняльна діаграма розподілу здобувачів вищої освіти експериментальної групи за сформованістю соціальної компетентності до та після формульовального етапу експерименту

У контрольній групі також спостерігалися позитивні зміни: низький рівень зменшився до 21,7%, середній – до 43,5%, а високий рівень залишився без змін. Таким чином, результати експерименту підтверджують загальне

підвищення рівня соціальної компетентності у здобувачів вищої освіти, проте в експериментальній групі ці зміни мали більш значущий характер. Підсумкові дані контрольного зрізу представлені у таблиці 1.4.

Таблиця 1.4

**Рівні сформованості соціальної компетентності
майбутніх педагогів на початку і в кінці
експерименту (контрольна група)**

Рівні	Констатувальний етап		Контрольний етап		Динаміка
	Кількість дітей	%	Кількість дітей	%	
Високий	5	21,7	5	21,7	0
Середній	8	34,8	10	43,5	+8,7%
Низький	10	43,5	8	21,7	-8,7%

Продемонструємо отримані показники на діаграмі(рис. 1.5.).

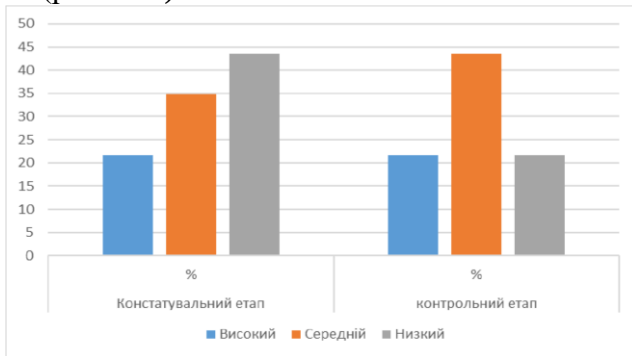


Рис. 1.5. Порівняльна діаграма розподілу здобувачів вищої освіти контрольної групи за сформованістю соціальної компетентності до та після формульовального етапу експерименту

Таким чином, можна дійти висновку, що обґрунтовані та застосовані в процесі професійної підготовки

експериментальних груп педагогічні умови позитивно сприяли формуванню соціальної компетентності у майбутніх педагогів. У експериментальних групах помітно активізувалося бажання здобувачів розширювати свої знання і навички, пов'язані з міжособистісною взаємодією; зіставляти конкретні соціальні обставини зі своїми можливостями для досягнення бажаних результатів; усвідомлювати наслідки своїх дій, брати на себе відповідальність за них, а також формувати здатність адекватно осмислювати ситуації взаємодії у широкому соціокультурному контексті. Це передбачає орієнтацію на прийнятні для суспільства моделі сприйняття, оцінювання та стосунків, визнання важливості загальної вихованості та культури поведінки, а також необхідності володіння такими якостями, як чесність, терпимість до думок інших і турботливість.

ВИСНОВКИ

На основі аналізу та узагальнення педагогічної, психологічної й соціологічної літератури визначено, що соціальна компетентність є однією з базових компетентностей особистості. Конструктивним для нашого дослідження є визначення соціальної компетентності особистості, запропоноване І. Зарубінською: «Соціальна компетентність особистості – це складна, інтегративна характеристика, сукупність певних якостей, здібностей, соціальних знань і вмінь, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, які дають їй можливість активно взаємодіяти із соціумом, налагоджувати контакти з різними групами й індивідами, брати участь у соціально значущих проектах і продуктивно виконувати різні соціальні ролі».

Соціальна компетентність охоплює різноманітні сфери людської активності, такі як освітня, професійна і безпосередньо соціальна взаємодія, будучи ключовою умовою успішної міжособистісної комунікації у всіх видах професійної діяльності. Встановлено, що тісний зв'язок між особистісними рисами і специфікою соціальної взаємодії як форми діяльності формує структуру соціальної компетентності. Вона об'єднує в собі особистісний і діяльнісний компоненти. Особистісний компонент охоплює якості й характеристики, які безпосередньо впливають на ефективність соціальної взаємодії, емоційний стан людини та її успішність у цьому процесі. Діяльнісний компонент має багатогранний характер і складається з основних структурних елементів: ціннісно-мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, рефлексивного та особистісного. Отже, соціальна компетентність синтезує функції загальної ключової компетентності, враховуючи специфіку соціальних і комунікативних аспектів, а також їхню значущість у професійній діяльності.

Встановлено, що формування соціальної компетентності майбутніх педагогів буде ефективним при

умові спеціально організованої й цілеспрямованої системи діяльності й впливу середовища закладу вищої освіти, що забезпечуватимуть реалізацію закономірностей особистісних, суспільних якостей особистості та педагогічної діяльності в єдності.

З'ясовано, що професійна діяльність майбутнього педагога має свою специфіку, яка визначає особливі умови для розвитку його готовності до виконання функціональних обов'язків. Рівень успішності та результативності формування соціальної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки безпосередньо залежить від комплексу відповідних принципів, функціональної орієнтації освітнього процесу, ефективних методів і прийомів, раціонально підібраних засобів, а також відповідних педагогічних умов організації освітнього процесу.

Дослідження підтвердило, що формування соціальної компетентності майбутніх педагогів великою мірою залежить від загальних закономірностей освітнього процесу, а також від змісту професійної підготовки у закладах вищої освіти. Максимальна ефективність цього процесу досягається за умови впровадження компетентнісного, гуманістичного, діяльнісного та особистіснозорієнтованого підходів, заснованих на принципі логічної доповнюваності. Процес формування соціальної компетентності вимагає врахування багатьох чинників, серед яких попередній досвід, їх вікові, індивідуально-психологічні та соціально-статусні особливості, а також специфіка вибраної майбутньої професійної діяльності.

Зміст формування соціальної компетентності полягає у використанні дидактично адаптованого досвіду успішного вирішення проблем соціальної взаємодії чи їх уникнення. Він також включає врахування характеру професійних завдань, які майбутні педагоги будуть виконувати в процесі професійної діяльності. Водночас організація освітнього процесу має бути спрямована на створення умов для здобуття майбутніми педагогами практичного досвіду

пізнавальної діяльності, ознайомлення з різними способами творчої роботи та формування ціннісного ставлення до навколишньої реальності.

Визначено, що дослідження рівня сформованості соціальної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки є невід'ємним елементом процесу її формування та розвитку. Багатовимірність і комплексність цього феномену, а також трактування компетентності як здобутої характеристики особистості, що включає ціннісно-мотиваційну сферу, знання, навички, практичний досвід, а також індивідуальні риси й якості особистості, підтверджують необхідність розроблення інструментів для оцінки рівня розвитку соціальної компетентності із застосуванням комплексних методик.

На основі визначення змістових характеристик відповідних структурних компонентів соціальної компетентності було окреслено критерії та показники її прояву у майбутніх педагогів: когнітивний критерій (якість світоглядних і людинознавчих знань, ставлення до збагачення й поглиблення соціально- професійних знань, навички самоосвіти, педагогічного пошуку, креативність мислення, оволодіння методами наукового пізнання); ціннісно-мотиваційний критерій (чіткість ієрархії цінностей, умотивованість майбутнього педагога до творчої педагогічної діяльності, потреба в міжособистісній соціальній взаємодії); діяльнісний критерій (усвідомлення професійних дій і рішень, соціальний інтелект, соціальна активність); рефлексивний критерій (усвідомлення рольової поведінки, комунікативна толерантність, адекватність самооцінки, переконаність у необхідності саморозвитку та самовдосконаленні, самостійність у прийнятті рішень, рівень соціальної зрілості).

Результати проведеного констатувального експерименту демонструють, що в експериментальній групі досліджуваній компонент розвинений на високому рівні у 21,05% респондентів, середній рівень зафіксовано у 47,37%, а низький — у 31,58%. Для контрольної групи ці показники

розподілились наступним чином: високий рівень — 21,7%, середній — 34,8%, низький — 43,5%. Аналіз свідчить про те, що відносно невелика частка здобувачів із низьким рівнем розвитку соціальної компетентності заслуговує на окрему увагу. Цей результат пояснюється усвідомленням здобувачами значущості виконання соціальних ролей і функцій, важливості побудови ефективних стосунків з оточуючим середовищем та необхідності продуктивної соціальної взаємодії.

Виокремлено і обґрунтовано педагогічні умови ефективного формування соціальної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки:

—модифікація змісту освітнього процесу, спрямованого на усвідомлене засвоєння студентами соціальних знань, формування системи цінностей, розвитку вмінь і навичок соціальної взаємодії, конструктивного міжособистісного спілкування, збагачення життєвого й соціального досвіду, адекватної соціально компетентної поведінки;

—використання ефективних форм і методів освітньої роботи у ЗВО, які забезпечують суб'єкт-суб'єкту взаємодію всіх учасників педагогічного процесу з метою формування соціальної компетентності у процесі професійного розвитку, зокрема соціальної зрілості особистості здобувача, його соціального інтелекту, комунікативної толерантності, емпатії, рефлексії, соціальної активності;

—вплив соціально-педагогічних чинників формування соціальної компетентності майбутніх педагогів.

Задля ефективної реалізації кожної з педагогічних умов було підбрано зміст та визначено форми і методи формування соціальної компетентності майбутніх педагогів. Цілеспрямованість і комплексність у впровадженні педагогічних умов забезпечила дисципліна «Професійна компетентність учителя початкових класів». Досягнення мети, виконання завдань і реалізація змісту формування соціальної компетентності студентів здійснювалась за допомогою сукупності традиційних та інтерактивних

методів, індивідуальних, колективних і групових форм роботи. Дієвими у формуванні соціальної компетентності майбутніх педагогів визначено такі форми та методи роботи, які максимально створювали можливість для їх соціального вдосконалення, сприяли формуванню їхнього життєвого самовизначення, розвитку людяності, толерантності, поваги до інших, бути активним учасником усіх суспільних процесів, а саме: проєктна діяльність, «сократівський діалог», дебати, моделювання конкретних ситуацій, дискусії, «мозкова атака», метод кейсів і метод модуляції.

Кількісний та якісний аналіз результатів експериментальної роботи підтвердили дієвість реалізації педагогічних умов формування соціальної компетентності майбутніх педагогів. У результаті формувального впливу відбулися статистично значущі позитивні зміни в рівнях сформованості соціальної компетентності. У експериментальній групі високий рівень соціальної компетентності збільшився на 10,53% і досягнув 31,58%, середній рівень зріс на 5,27% і становить 52,64%, тоді як низький рівень скоротився до 15,78%. У контрольній групі також спостерігалися позитивні зміни: низький рівень зменшився до 21,7%, середній – до 43,5%, а високий рівень залишився без змін.

Таким чином, розроблені нами педагогічні умови виявили свою ефективність, що підтверджує досягнення мети дослідження.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний розгляд усіх аспектів означеної проблеми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Архипова С. П. Професійна компетентність і професіоналізм соціального працівника: сутність і шляхи розвитку. Соціальна робота в Україні: теорія та практика. Київ: Аспект-Поліграф, 2004. Вип. 2(7). С. 15-24.
2. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб.. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 208 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади : навч.-метод. посібник. Київ : Либідь, 2003. 344 с.
4. Бібік Н.М., Ващенко Л.С. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ: ВАТ «Книжкова друкарня наукової книги», 2004. 112 с.
5. Борбич Н. В. Аналіз рівня сформованості соціальної компетентності студентів педагогічного коледжу. Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. Хмельницький : ХГПА, 2012. Вип. 13. С. 36–42.
6. Борбич Н. В. Формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів : навч.-метод. посібник: за заг. ред. проф. П. М. Гусака. Луцьк : Луцький педагогічний коледж, 2013. 136 с.
7. Ботіна І.А. Міжособистісна взаємодія учителя та учня. Рідна школа. 2005. №3. С. 31 – 33.
8. Бурцева Ю. О. Структура компетентності як педагогічного явища в контексті сучасного навчально-виховного процесу. Вища освіта України. 2011. № 3. Т. 1. С. 576 – 582.
9. Буянова Г., Кузнецова О. Формування соціальної компетентності студентів у позааудиторній діяльності засобами інтерактивних форм і методів навчання. Проблеми освіти. 2021. Вип. 2(95). С. 94-111.
10. Варецька О. В. Розвиток соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної освіти : монографія. Запоріжжя: Кругозір, 2015. 532с.
11. Варецька О.В. Місце соціальної компетентності в структурі ключових компетентностей вчителя початкової

школи. Науковий вісник Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка». 2014. Вип. 3. С. 106–116. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkogpth_2014_3_16.

12. Вольнова Л. М. Соціальна психологія: формування компетентності майбутнього фахівця: навч. посіб. для студ. спец. «Соціальна педагогіка», «Соціальна робота». Київ, 2010. 283 с.

13. Галузяк В. М. Сутність і структура педагогічної компетентності вчителя. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 48. Вінниця, 2016. С. 37–46.

14. Головань М. С. Компетентнісний підхід як методологічна основа вищої професійної освіти. Психологія: реальність і перспективи. Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 1. Рівне: РДГУ, 2011. С. 53 – 56.

15. Гончарова-Горянська М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів. Рідна школа. 2015. № 7-8. С. 5.-8.

16. Гончарова-Горянська М.К. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів. Рідна школа. 2004. №7-8. С. 38-56.

17. Губарева Д. В. Соціальна компетентність в умовах сучасної початкової школи України. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2020. № 1 (19). С. 27-32.

18. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Козяр М. М. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців. Львів: СПОЛОМ, 2012. 502 с.

19. Докторович М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї. Автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.05; Ін-т пробл. виховання АПН України. Київ, 2007. 19 с.

20. Докторович М. Соціальна компетентність як наукова проблема. Психологія і суспільство. 2009. № 3. С. 141-147.

21. Дубасенюк О.А., Семенюк Т.В., Антонова О.Є. Професійна підготовка вчителя до педагогічної діяльності : монографія. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 192 с.

22. Енциклопедія освіти. Академія педагогічних наук України /гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

23. Жукова О. А. Дидактична система формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.09. Харківський нац. універ. ім. В. Н. Каразіна. Тернопіль. 2019. 40 с.

24. Заблоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз. URL: www.eprints.zu.edu.ua/2473/1/63-68.Pdf.

25. Зарубінська І. Б. Проблема діагностики соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів. Інформаційні технології і засоби навчання. 2009. № 5 (13). С. 5–15.

26. Зарубінська І. Б. Формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів (теоретико-методичний аспект) : монографія. Київ: КНЕУ, 2010. 348 с.

27. Іванова С.В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти. Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. 2008. Вип. 42. С.106 – 110.

28. Калашнікова С. А. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства : монографія. Київ: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. 380 с.

29. Калініна Л. М., Рябуха І. М. Розвиток соціальної компетентності учнівської молоді як змістова компонента навчання керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Проблеми сучасного підручника. 2015. Вип. 15 (1). С. 254-267.

30. Капська А. Й. Деякі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників. Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка. Серія: Педагогічні науки. 2010. № 15. С. 12–16.

31. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Харків, 2004. 27 с.

32. Качалова Т.Г. Педагогічні умови формування соціальної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі навчання гуманітарних дисциплін. Наукові праці. Педагогіка. Випуск 234. Том 246. 2014. С. 26-29.

33. Кисіль В. М. Якість вищої освіти як предмет філософського аналізу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.10 «Філософія освіти». Київ, 2008. XX с.

34. Кнодель Л.В. Педагогіка вищої школи: посіб. для магістрів. Київ: Видавець Паливода А.В., 2008. 138с.

35. Ковальчук В. А. Соціальна компетентність вчителя як складова професійно-педагогічної компетентності. Соціалізація особистості. 2002. Том XVIII. С. 70-76.

36. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) : монографія. Київ: МАУП, 2000. 286 с.

37. Концепція розвитку педагогічної освіти. Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України №776 від 16.07.2018 р. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyiosviti>

38. Кочубей Т., Ткачук Ю. Соціальні навички soft skills у системі компетентностей майбутніх соціальних працівників. Соціальна робота та соціальна освіта. 2021. № 2(7). С. 42–50.

39. Красногорова І.Б. Формування мотивів учіння студентів у процесі викладання англійської мови: дис....канд. пед. наук: 13.00.01. Вінниця, 1998. 215 с.

40. Кудерміна О.І., Казміренко Л.І., Власенко С.Б. Соціальна психологія. Навч. посібн. Київ: НАВС, 2020. 234 с.

41. Кучай О.В. Компетенція і компетентність – відображення цілісності та інтеграційної суті результату освіти. Рідна школа. 2009. № 11. С. 44-48.

42. Лепіхова Л.І. Соціально-психологічна компетентність у педагогічній взаємодії. Вища освіта України. 2004. №3. 17- 23.

43. Лісовець О. В. Формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників: монографія. Київ; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2018. 344 с.

44. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. 2009. № 2 (63). С. 13 – 25.

45. Луговий В. І. Ключові поняття сучасної педагогіки: навчальний результат, компетентність, кваліфікація. Педагогічна і психологічна науки в Україні: НАПН України. Київ, 2012. Т. 1 : Загальна педагогіка та філософія освіти. С. 23–38.

46. Луговий В. І. Національна рамка кваліфікацій: розуміння і реалізація. Професійно-технічна освіта. 2010. № 1. С. 5–9.

47. Луговий В. І., Слюсаренко О. М., Таланова Ж. В. Становлення системи основних понять і категорій компетентнісного підходу в умовах парадигмальних змін в освіті. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методологічного семінару. Київ. 2014. С. 5–18.

48. Луговська Е. М. Поняття «компетенція» і «компетентність» у педагогічній теорії. Оновлення соціально психологічної та педагогічної науки на етапі націєтворення: Всеукр. наук.практ. конф., Запоріжжя : КПУ, 2012. 203 с. URL:

<http://www.pedagogyjournal.kpu.zp.ua/archive/2012/24/35.pdf>

49. Лукацька Я. С. Аналіз поняття «соціальна компетентність особистості» в український та зарубіжних наукових працях. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2021. № 1 (21). С. 49-53.

50. Лукацька Я. С. Умови формування соціальної компетентності студентів у вищій школі. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2020. № 69, Т. 3. С. 10-14.

51. Лукашевич М. П. Соціалізація. Виховні механізми і технології : навч.- метод, посіб. Київ: ІЗМН, 1998. 112 с.

52. Мандро Л.О. Стратегічні навички майбутніх соціальних працівників. Гуманітарний корпус : збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії. Випуск 41, том 1. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2021. С. 121–124.

53. Мельниченко О. В., Блозва О. Г. Соціально-особистісна компетентність викладача у сучасній вищій школі. Молодий вчений. 2018. № 9 (61). С. 50-54.

54. Московчук О. Формування соціальної компетентності студентів закладу вищої освіти з позицій сучасних наукових підходів. Українська професійна освіта. 2018. № 4. С.120-126.

55. Мудрик А. Б. Соціальна компетентність особистості: постановка проблеми і теоретичні аспекти дослідження. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Вип. 94. Чернігів : ЧДПУ, 2011. С 26-29.

56. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки : Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013. Урядовий кур'єр. 2012. С.37.

57. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш та ін. ; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. Київ : Плеяди, 2011. 100 с.

58. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ: «К.І.С.», 2004. 109 с.

59. Овчарук О. Ключові компетентності: європейське бачення. Управління освітою. 2014. № 2. С. 6-9.

60. Олефір В. О. Діагностика професійної компетентності персоналу організації: когнітивний підхід. Наукові записки інституту психології імені Г. С. Костюка в 3-х томах. Т. 3. За ред. академіка С. Д. Максименка. Київ: Главник, 2005. С. 256 – 259.

61. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: ЦУЛ, 2009. 471с.

62. Остапенко С. А. Дидактичні умови формування соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі самостійної навчальної діяльності. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2012. № 1. С. 164-167.

63. Остапенко С. А. Зміст і сутність соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей як основа їх професійно-комунікативної діяльності. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». Хмельницький: 2011. № 4. С. 127-130.

64. Педагогічна конституція Європи. Франкфурт. 2013. URL: <http://www.arpue.org/index.php/ru/publykatsyy/pedagogicheskaya-konstitutsiyaevropy/141-pedahohichna-konstytutsiia-uevghoru-1>

65. Пелагейченко В. Ключові компоненти компетентності вчителя. Відкритий урок: розробки, технології, досвід. 2009. № 2. С. 55-60.

66. Пометун О. І Компетентністний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. Рідна школа. 2005. № 1. С. 65– 69.

67. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань. Компетентністний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та українські перспективи. Київ, 2004. С. 48-66.

68. Пономаренко Т.О. Модерація як інноваційна форма навчання в умовах закладу вищої освіти. Інновації в сучасній освіті: український та світовий контекст : матеріали міжн. науково практ. конф., 18-19 квітня 2019 р. Ч. 2. Умань: «Візаві». 2019. 154 с.

69. Постанова кабінету міністрів України від 23.11. 2011 р. № 1341 “Про затвердження Національної рамки кваліфікацій”. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.

70. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-XVII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

71. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Голос України. 2017. № 178. С.10-22.

72. Професійний стандарт «Викладач закладу вищої освіти». Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України №1466 від 16.10.2024 р. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vykladachzakladu-vyshchoi-osvity1466>

73. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України №1225 від 29.08.2024 р. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinohostandardu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>

74. Радул В.В. Становлення соціальної зрілості молодого вчителя (теорія і практика): автореф. дис. на здобуття наук.ступеня д-ра пед. Наук. Київ, 1998. 36с.

75. Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти

впродовж життя від 18.12.2006 р. № 2006/962/ЄС. Official Journal of the European Union. 2006. L 394. С. 10-18.

76. Сидорук І. І. Сутність поняття «соціальна компетентність майбутнього соціального працівника». Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота.» 2019. В1 (44). С. 174–178.

77. Сидорук І. І. Теорія і методика формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки : 13.00.05. Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2021. 699 с.

78. Сидорук І. Студентське самоврядування як чинник формування та розвитку соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників. Педагогічний часопис Волині. 2018. № 4(11). С. 202-208.

79. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навч. посіб. Київ: Вища школа. 2005. 239с.

80. Смагіна Т. М. Поняття та структура соціальної компетентності учнів як наукова проблема. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2010. № 50. С. 138-142.

81. Соболева С. Формування соціальної компетентності майбутніх фахівців з економіки у процесі викладання соціально-гуманітарних дисциплін. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2018. № 2 (76). С. 197-206.

82. Стрижак Ю. Саморегуляція як основа успішного професійного ставлення студентів закладу вищої освіти. Імідж сучасного педагога. 2021. № 3 (198) С. 68-71.

83. Субіна О. О. Формування соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей в умовах магістратури : дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук. : 13.00.04. Київ, 2015. 248 с.

84. Ткачук О.В. Соціально-правова компетентність: співвідношення наукових категорій. Теоретико-методичні

проблеми виховання дітей та учнівської молоді: збірник наукових праць. Київ, 2010. Вип. 14, кн. II. С. 28-35.

85. Турчина І. С., Шостак М. С. Психолого-педагогічні умови формування соціокультурної компетентності у майбутніх учителів початкової школи. Молодий вчений. 2018. № 2.1 (54.1). С. 145-148.

86. Тюття Л. Т., Іванова І. Б. Соціальна робота: Теорія і практика. Київ : ВМУРОЛ «Україна», 2004. 408 с.

87. Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» від 17 квітня 2002 року № 347/2002.

88. Фукуяма Ф. Соціальний капітал. Незалежний культурологічний часопис «І». 2008. № 53. URL: <http://www.ji.lviv.ua/n53texts/fukuyama.htm.pdf>

89. Холковська І.Л. Соціальна компетентність як умова успішної самореалізації особистості. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 47. Вінниця, 2016. С. 63-67.

90. Цільмак О. М. Педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: підручник. Одеса : ОДУВС, 2017. 124 с.

91. Цільмак О. М. Складові структури компетентностей. Наука і освіта. 2009. № 1-2. С. 128-135.

92. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. 640 с.

93. Шаров С. В. Аналіз напрямків формування соціальної компетентності здобувачів вищої освіти. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 72. Том 2 2019. С. 266-269.

94. Шахрай В. М. Проблеми соціальної компетентності молоді : монографія. Біла Церква : БНАУ, 2009. 115 с.

95. Шевчук О.М. Формування soft skills у майбутніх соціальних працівників у процесі практичної підготовки. Ввічливість. Humanitas. 2022. № 4. С. 85–90.

96. Ягупов В. Ключові компетентності: поняття, сутність, зміст, класифікація та вимоги до випускників професійно-технічної освіти. Науковий вісник Інституту проф.-тех. освіти НАПН України. 2012. № 4. С. 12-19.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

**Характеристика
рівнів сформованості соціальної компетентності
майбутніх педагогів відповідно визначених
критеріїв**

Рівень Критерії	Когнітивний	Ціннісно- мотиваційний	Діяльнісний	Рефлексивний
н и з ь к и й	Низька якість соціальних знань, відсутнє усвідомлене розуміння світоглядних і людинознавчих понять, репродуктивне навчання з елементами самостійного пошуку інформації.	Орієнтація на загальнолюдські цінності добра, справедливості, краси, однак з відсутністю ієрархії ціннісних орієнтацій, низький рівень мотивації досягнення та діяльності.	Стала адекватна поведінка, з можливими помилками та демонстрацією протилежних реакцій – від підлеглості – до залежності, можлива конфліктність у взаємодії, пасивність у громадському житті, середньослабкий рівень соціального інтелекту та соціальної активності; часткове усвідомлення рольової поведінки, низький рівень самостійності в діяльності.	Низький рівень комунікативного контролю; низька або завищена самооцінка; низький рівень готовності до саморегуляції та соціальної зрілості.

середній	Наявність соціальних знань і елементарних навичок володіння науковими методами пізнання (порівняння, аналіз, узагальнення тощо), середня успішність, ситуативна самостійна пошуково-дослідницька діяльність, елементи творчого застосування репродуктивних знань.	Визнання загальнолюдських цінностей, переважання індивідуалістичних цінностей, цінностей самоствердження, відпочинку й досягнень, зв'язок цінностей спілкування та взаємодії з дружною, належністю до бажаної спільноти чи групи; відсутність високих вимог до себе та власної поведінки; відсутність альтруїстичних смислів, значущого зв'язку цінностей спілкування з цінностями професійного досягнення.	Адекватна поведінка, ситуативна участь у громадському житті, волонтерській діяльності, середньо-вибіркова норма соціального інтелекту та соціальної активності; володіння навичками активного слухання та конструктивного впливу на партнерів.	Середній рівень комунікативного контролю, адекватна самооцінка, здатність передбачати поведінку інших учасників взаємодії у традиційних комунікативних ситуаціях, середній рівень готовності до саморегуляції та соціальної зрілості.
----------	---	---	--	---

В И С О К И Й	Глибокі і системні соціальні знання, виражений інтерес до соціальних проблем, трансформація знань у переконання, володіння науковими методами пізнання, висока успішність, соціальне мислення.	Виражена вмотивованість до навчальної, науково-дослідницької та громадсько-корисної діяльності, волонтерства, свідомий вибір аксіологічних орієнтирів, усвідомлення соціальної компетентності як особистісної цінності.	Активність у громадському житті, відповідальність, участь у студентському самоврядуванні, лідерство, високий рівень соціального інтелекту та соціальної активності.	Високий рівень комунікативного контролю; висока здатність до ідентифікації; адекватно висока самооцінка, комунікабельність, оптимізм; високий рівень готовності до саморегуляції та соціальної зрілості.
----------------------	---	--	--	---

Додаток Б

(методика К. Земфір в модифікації А. Реана)

Інструкція. Прочитайте перераховані нижче мотиви професійної діяльності та дайте оцінку їх значущості для Вас за п'ятибальною шкалою.

Обробка. Підраховуються показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) та зовнішньої негативної (ЗНМ) у відповідності до наступних ключів:

$$\text{ВМ} = (\text{оцінка пункту 6} + \text{оцінка пункту 7}) / 2$$

$$\text{ЗПМ} = (\text{оцінка п. 1} + \text{оцінка п. 2} + \text{оцінка п.5}) / 3$$

$$\text{ЗНМ} = (\text{оцінка п. 3} + \text{оцінка п.4}) / 2$$

Показником значущості кожного типу мотивації буде число, яке знаходиться у межах від 1 до 5 (у тому числі можливо і дробове).

Інтерпретація. На підставі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості. Він уявляє собою тип співвідношення між собою трьох видів мотивації: ВМ, ЗПМ, ЗНМ. До найкращих, оптимальних мотиваційних комплексів слід відносити два типи сполучення:

$$\text{ВМ} > \text{ЗПМ} > \text{ЗНМ} \text{ та } \text{ВМ} = \text{ЗПМ} > \text{ЗНМ}.$$

Найгіршим мотиваційним комплексом є тип $\text{ЗНМ} > \text{ЗПМ} > \text{ВМ}$.

Між цими комплексами заключні проміжні з точки зору їх ефективності інші мотиваційні комплекси.

№ з\п		У дуже незначній мірі	У достатньо незначній мірі	У невеликій, але значній мірі	У достатньо великій мірі	У ^{III} дуже значній мірі
1	Грошове забезпечення					
2	Прагнення до просування по роботі					
3	Прагнення уникнення критики зі сторони керівника чи колег					
4	Прагнення уникати можливих покарань чи неприємностей					
5	Потреба у досягненні соціального престижу та поваги оточуючих					
6	Задоволення від самого процесу та результату роботи					
7	Можливість найбільш повної самореалізації саме в цій діяльності					

ДОДАТОК В

Методика

«Експрес-діагностики соціальних цінностей особистості»

Основою її є питальник, що дає змогу визначити спрямованість:

- професійної;
- фінансової,
- сімейної, соціальної,
- суспільної,
- духовної,
- фізичної,
- інтелектуальної цінностей.

Експрес-діагностика соціальних цінностей особистості містить 16 тверджень (твердження представлені на зразку), кожне з яких необхідно оцінити від 10 до 100.

Питальник

ПІБ. _____
Вік _____

Інструкція. Вам запропоновано 16 тверджень. Оцініть значущість кожного з них для себе за схемою: від 10 (неважливо) до 100 (дуже важливо).

Запитання

1. Захоплююча робота, яка приносить задоволення. _____
2. Високооплачувана робота. _____
3. Вдале одруження або заміжжя. _____
4. Знайомство з новими людьми, соціальні заходи. _____
5. Залучення до суспільної діяльності. _____
6. Ваша релігія. _____
7. Спортивні вправи. _____
8. Інтелектуальний розвиток. _____
9. Кар'єра. _____
10. Красиві машини, одяг, будинок тощо. _____
11. Проведення часу в колі сім'ї. _____
12. Декілька близьких друзів. _____

13. Робота на добровільних засадах у некомерційних організаціях. _____
14. Медитація, _____ роздуми, _____ молитви тощо. _____
15. Здорова збалансована дієта. _____
16. Читання освітньої літератури, перегляд освітніх передач, самовдосконалення тощо. _____

ДОДАТОК Г

Тест Дж.Гілфорда та М. Салівена «Соціальний інтелект»

Субтест №3 «Вербальна експресія»

У кожному завданні цього субтесту зліва написана фраза, яку одна людина говорить іншому, а справа перераховано три ситуації спілкування. Причому тільки в одній з них фраза, приведена зліва, придбає інший сенс.

Отже, в кожному завданні необхідно вибрати ту ситуацію спілкування, в якій задана зліва фраза придбає інше значення, буде пов'язана з іншим наміром, ніж в двох інших ситуаціях.

На виконання субтесту відводиться 5 хвилин. За хвилину до закінчення роботи Ви будете попереджені. Працуйте, по можливості, швидше. Не витрачайте багато часу на одне завдання. Якщо важко з відповіддю, переходите до наступного пункту. До важких завдань можна буде повернутися в кінці, якщо вистачить часу. У скрутних випадках давайте відповідь, навіть якщо не зовсім упевнені в його правильності.

1. Людина – своєму товаришеві: «Ви прекрасні». 1. Задоволений службовець – своєму начальникові. 2. Вдячний учень – своєму викладачеві. 3. Незадоволена людина – своєму знайомому.

2. Продавець – покупцеві: «Ви отримаєте, що треба». 1. Усміхнений викладач – студентові. 2. Лікар – пацієнтові. 3. Сердитий поліціант – хронічному п'яниці.

3. Суддя – переможцеві: «Поздоровляю». 1. Батько – переможцеві. 2. Друг – переможцеві. 3. Той, що програв – переможцеві.

4. Гордий хлопець – товаришу: «Подивися на неї». 1. Ревнива дівчина – другу. 2. Радісний хлопчик – другу. 3. Захоплена дівчина – другу.

5. Людина – своєму другу: «Що ти робиш?». 1. Розсерджена мати – дитині. 2. Заінтригований перехожий – граючій дитині. 3. Вчитель – зразковому учневі.

6. Лікар – хворій дитині: «Прийми це». 1. Мати – синові. 2. Боєць – супротивникові. 3. Навантажена дружина – чоловікові.

7. Офіціантка – клієнтові: «Чим я можу Вам допомогти?». 1. Психіатр – пацієнтові. 2. Перехожий – пострадавшому в аварії. 3. Гід – туристові.

8. Викладач – студентові: «Ти можеш зробити це краще». 1. Дружина – чоловікові. 2. Мати – дитині. 3. Тренер – спортсменові.

9. Батько – синові: «Ти мені подобаєшся». 1. Брат – сестрі. 2. Молода людина – подрузі. 3. Племінник – тітці.

10. Начальник – робочому: «Це добре». 1. Прихильник – артистові. 2. Викладач – студентові. 3. Розгнівана дитина – побитому нею суперникові.

11. Мати – дитині, що біжить: «Тихіше!». 1. Розсерджений батько – синові, що кричить. 2. Пасажир – водієві. 3. Перехожий – необережній дитині.

12. Страховий агент – клієнтові: «Розпишіться тут, будь ласка». 1. Адміністратор готелю – клієнтові. 2. Колекціонер автографів – «зірці». 3. Касир – вкладникові.

Субтест №4 «Історії з доповненням»

У цьому субтесті Ви матимете справу з картинками, на яких зображені історії про Фердинанда. У Фердинанда є дружина і маленька дитина. Він працює начальником, тому в історіях також братимуть участь його товариші по службі.

Кожне завдання складається з восьми картинок. Чотири верхні картинки відображають певну історію, що відбувається з Фердинандом. Одна з цих картинок завжди пропущена. Вам необхідно вибрати серед чотирьох малюнків нижнього ряду той, який при підстановці на місце порожнього квадрата вгорі доповнюватиме історію.



ДОДАТОК Д

ТЕСТ КОМУНІКАТИВНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ

Інструкція: міру згоди з судження потрібно висловлювати наступним чином:

- 0 - балів - зовсім невірно,
- 1 - вірно в деякій мірі (несильно),
- 2 - вірно в значній мірі (значно),
- 3 - вірно надзвичайно (дуже сильно).

Перевірте себе: наскільки ви здатні приймати чи не приймати індивідуальності. Нижче наводяться судження; скористайтеся оцінками від 0 до 3 балів, щоб висловити, наскільки вони вірні по відношенню особисто до вас.

№	Твердження	Оцінка
1.	Повільні люди зазвичай діють мені на нерви.	
2.	Мене дратують метушливі, непосидючі люди.	
3.	Галасливі дитячі ігри терплю досить важко.	
4.	Оригінальні, нестандартні, яскраві особистості зазвичай діють на мене негативно.	
5.	Бездоганна у всіх відношеннях людина насторожила б мене.	

Перевірте себе: чи немає у вас тенденції оцінювати людей, виходячи з власного «Я». Міру згоди з судженнями, як і в попередньому випадку, висловлюйте в балах від 0 до 3.

№	Твердження	Оцінка
1.	Мене зазвичай виводить з рівноваги некмітливий співрозмовник.	
2.	Мене дратують любителі поговорити.	
3.	Я обтяжувався б розмовою з байдужим для мене попутником в поїзді, літаку, якби він проявив ініціативу	
4.	Я обтяжувався б розмовами випадкового попутника, який поступається мені за рівнем знань і культури.	
5.	Мені важко знайти спільну мову з партнерами іншого інтелектуального рівня, ніж у мене.	

Перевірте себе: якою мірою категоричні або незмінні ваші оцінки на адресу оточуючих.

№	Твердження	Оцінка
1.	Сучасна молодь викликає неприємні почуття своїм зовнішнім виглядом (зачіска, косметика, одяг).	
2.	Молодь зазвичай виробляє враження безкультурної групи осіб	
3.	Представники деяких національностей в моєму оточенні відверто несимпатичні мені.	
4.	Є тип чоловіків (жінок), який я не можу терпіти	
5.	Терпіти не можу ділових партнерів з низьким професійним рівнем	

Перевірте себе: якою мірою ви вмієте приховувати або згладжувати неприємні враження при зіткненні з некоммунікбельними якостями людей (ступінь згоди з судженнями оцінюйте від 0 до 3 балів).

№	Твердження	Оцінка
1.	Вважаю, що на грубість треба відповідати тим же	
2.	Мені важко приховати, якщо людина чимось неприємна.	
3.	Мене дратують люди, які в суперечці настояти на своєму.	
4.	Мені неприємні самовпевнені люди	
5.	Зазвичай мені важко втриматися від зауваження на адресу озлобленого або нервового, який штовхається в транспорті.	

Перевірте себе: чи є у вас схильність переробляти і перевиховувати когось (оцінка суджень від 0 до 3 балів).

№	Твердження	Оцінка
1.	Я маю звичку повчати оточуючих.	
2.	Невиховані люди обурюють мене.	
3.	Я часто ловлю себе на тому, що намагаюся виховувати кого-небудь.	
4.	Я за звичкою постійно роблю кому-небудь зауваження.	
5.	Я люблю командувати близькими.	

Перевірте себе: якою мірою ви схильні підлаштовувати когось під себе, робити їх зручними для себе (оцінка суджень від 0 до 3 балів).

№	Твердження	Оцінка
1.	Мене дратують люди похилого віку, коли вони в годину пік виявляються в міському транспорті або в магазинах.	
2.	Жити в номері готелю зі сторонньою людиною для мене просто катування.	
3.	Коли партнер не погоджується в чомусь з моєї правильною позицією, то зазвичай це дратує мене.	
4.	Я проявляю нетерпіння, коли мені заперечують.	
5.	Мене дратує, якщо партнер робить щось по своєму, не так, як мені того хочеться.	

Перевірте себе: чи властива вам така тенденція поведінки (оцінка суджень від 0 до 3 балів).

№	Твердження	Оцінка
1.	Зазвичай я сподіваюся, що моїм кривдникам дістанеться по заслугах.	
2.	Мене часто дорікають в буркотливості.	
3.	Я довго пам'ятаю образи, завдані мені тими, кого я ціную або поважаю.	
4.	Не можна прощати товаришам по службі безтактні жарти.	
5.	Якщо діловий партнер ненавмисно зачепить моє самолюбство, то я на нього проте ображуся.	

Перевірте себе: якою мірою ви терпимі до дискомфортних станів оточуючих (оцінка суджень від 0 до 3 балів).

№	Твердження	Оцінка
1.	Я засуджую людей, які плачуться в чужу жилетку.	
2.	Внутрішньо я не схвалюю колег (приятелів), які при нагоді розповідають про свої хвороби.	
3.	Я намагаюся йти від розмови, коли хто-небудь починає скаржитися на своє сімейне життя.	
4.	Зазвичай я без особливої уваги вислуховую сповіді друзів (подруг).	
5.	Іноді мені подобається позлити кого-небудь з рідних і друзів.	

Перевірте себе: які ваші адаптаційні можливості у взаємодії з людьми (оцінка суджень від 0 до 3 балів).

№	Твердження	Оцінка
1.	Зазвичай мені важко йти на поступки партнерам.	
2.	Мені важко знаходити спільну мову з людьми, у яких поганий характер.	
3.	Зазвичай я важко пристосовуюся до нових партнерів зі спільної роботи.	
4.	Я уникаю підтримувати відносини з дещо дивними людьми.	
5.	Зазвичай я з принципу наполягаю на своєму, навіть якщо розумію, що партнер правий.	

Обробка і інтерпретація результатів тесту.

Отже, в твердженнях представлені деякі поведінкові ознаки, що свідчать про низький рівень загальної комунікативної толерантності.

Потрібно підрахувати суму балів, отриманих за всіма ознаками, і зробити висновок: чим більше балів, тим нижче рівень комунікативної толерантності. Максимальне число балів, які можна заробити - 135, свідчить про абсолютну нетерпимості до оточуючих, що навряд чи можливо для нормальної особистості. Точно так само неможливо отримати нуль балів - свідчення терпимості до всіх типів партнерів у всіх ситуаціях.

Потрібно звернути увагу на те, з яким з 9 запропонованих вище поведінкових ознак у людини високі сумарні оцінки (тут можливий інтервал від 0 до 15 балів). Чим більше балів за конкретною ознакою, тим менше людина терпима до інших в даному аспекті відносин. Навпаки, чим менші оцінки з тої чи іншої поведінкової ознаки, тим вище рівень загальної комунікативної толерантності по даному аспекту відносин з партнерами.

Зрозуміло, отримані дані дозволяють помітити лише основні тенденції, властиві взаємодії з партнерами. У безпосередньому, живому спілкуванні особистість проявляється яскравіше і різноманітніше.

Додаток Ж

Методика діагностики професійної спрямованості (автор Б.Басс)

1. Найбільше задоволення одержую 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) обраним 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 з 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 досягнути в житті.

7. Найбільше мені не подобається:

- а) коли в мене щось не виходить;
- б) коли розладнуються стосунки з товаришами;
- в) коли мене критикують.

8. На мою думку, дуже погано, коли педагог:

- а) приховує свої антипатії до деяких учнів, насміхається та дражнить 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) відзначається доброзичливістю і товариськістю.

11. Школа насамперед має:

- а) навчати вирішувати 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;
- 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 не має нічого гіршого за:

- а) образу власної гідності;
- б) невдачу під час виконання важливої справи;
- в) утрату 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 все нове.

20. Приємно, коли:

- а) працюєш над важливою справою;
- б) маєш багато друзів;

в) усім подобаєшся та викликаєш схвалення.

21. На мою думку, керівник повинен бути насамперед:

- а) доступним;
- б) активним;
- в) справедливим.

22. У вільний час я з цікавістю прочитав би книжки:

- а) про те, як знайти друзів та налагодити добрі стосунки з оточуючими;
- б) про життя відомих людей;
- в) про останні досягнення науки та техніки.

23. Якби в мене були здібності до музики, я бажав би бути:

- а) диригентом;
- б) композитором;
- в) солістом

24. Я хотів би:

- а) вигадати цікавий конкурс
- в) організувати конкурс і керувати ним.

25. Для мене важливо знати:

- а) що я бажаю зробити;
- б) як досягнути мети;
- в) як організувати людей для досягнення мети.

26. Людина повинна прагнути до того, щоб:

- а) інші люди схвалювали її вчинки;
- б) передусім виконувати свою справу;
- в) її не можна було б критикувати за виконану роботу.

27. Найкраще я відпочиваю у вільний час, коли:

- а) спілкуюся з друзями;

- б) переглядаю цікаві фільми;
- в) займаюся своєю улюбленою справою.

Обробка результатів. Кожна відповідь у стовпчику «Найбільш привабливо» — 2 бали, відповідь у стовпчику «Найменш привабливо» — 0 балів, відповідям, що не потрапили в жодний стовпчик — 1 бал.

Бали, набрані за всіма 27 судженнями, додаються до кожного виду спрямованості окремо за наведеним нижче ключем.

Ключ для визначення професійної спрямованості

№ Я С Д № Я С Д

- | | |
|-----|-------|
| 1. | а в б |
| 2. | б в а |
| 3. | а в б |
| 4. | в б а |
| 5. | б а в |
| 6. | в а б |
| 7. | а б в |
| 8. | в а б |
| 9. | а в б |
| 10. | а в б |
| 11. | б в а |
| 12. | б а в |
| 13. | в а б |
| 14. | а в б |
| 15. | б в а |
| 16. | а в б |
| 17. | а в б |
| 18. | а б в |
| 19. | а в б |
| 20. | в б а |
| 21. | б а в |
| 22. | б а в |
| 23. | в а б |
| 24. | б в а |

25	а в б
26	в а б
27	б а в

Види спрямованості особистості.

Спрямованість на себе (Я) — орієнтація на пряме винагородження та задоволення, агресивність у досягненні статусу, схильність до суперництва, тривога, інтравертованість, роздратованість, прагнення до влади.

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, ралежність від групи, потреба в емоційних стосунках.

Спрямованість на справу, діло (Д) — зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконанні роботи якнайкраще, орієнтація на ділову співпрацю, здатність відстоювати в інтересах справи власну думку, корисну для досягнення загальної мети.

Додаток К
ВИТЯГ ІЗ РОБОЧОЇ ПРОГРАМИ НАВЧАЛЬНОЇ
ДИСЦИПЛІНИ
БК 21 ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Мета та завдання навчальної дисципліни

Метою викладання навчальної дисципліни «Професійна компетентність вчителя початкових класів» є формування теоретичних знань та практичних навичок з організації педагогічної освіти в Україні на засадах компетентнісного підходу; розвиток у майбутніх фахівців професійної компетентності та педагогічної майстерності.

Завдання вивчення дисципліни «Професійна компетентність вчителя початкових класів»:

- виявити основні закономірності, періоди та тенденції розвитку компетентнісного підходу;
- засвоїти систему знань про сутність професійної компетентності вчителя початкових класів;
- формувати професійну компетентність та педагогічну майстерність особистості педагога, що забезпечує високий рівень самоорганізації педагогічної діяльності
- вбачати перспективи особистісно-професійного вдосконалення;
- набути практичних умінь та навичок для ефективної професійної діяльності вчителя початкових класів.

Можливості та переваги, які надає вивчення дисципліни: вивчення курсу допоможе здобувачеві осмислити теоретичні основи професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів та підвищити рівень сформованості власної професійної компетентності, сформулювати траєкторію та особистісну вмотивованість кожного здобувача вищої освіти на майбутню професійну діяльність.

«Професійна компетентність вчителя початкових класів» є вибіркоким компонентом освітньої програми «Початкова освіта» і спрямована на формування:

- інтегральної компетентності: здатність виконувати завдання дослідницького та/або інноваційного характеру в професійно-педагогічній та науково-пошуковій діяльності у сфері початкової освіти.

- загальних компетентностей:

ЗК-4. Здатність працювати автономно; здатність критичного оцінювання результатів діяльності та забезпечення якості роботи.

ЗК-6. Здатність до міжособистісної взаємодії, роботи в команді, спілкування з представниками інших професійних груп різного рівня.

ЗК-8. Здатність до ухвалення ефективних рішень у професійній діяльності та відповідального ставлення до обов'язків, мотивування людей до досягнення спільної мети на основі етичних міркувань.

- спеціальних (фахових) компетентностей:

СК-4. Здатність до педагогічного партнерства (наставництва, супервізії, інтервізії тощо), до організації роботи інклюзивного класу, до створення безпечного освітнього середовища; здатність працювати в команді із залученням інших фахівців.

СК-7. Здатність створювати власний професійний імідж, самопрезентувати результати професійної діяльності, керувати власним життям і кар'єрою; здатність визначати умови та ресурси професійного розвитку впродовж життя, здійснювати моніторинг і визначати індивідуальні професійні потреби.

Очікувані результати навчання.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен:

ПРН 5. Планувати, організовувати та управляти робочими та освітніми процесами, прогнозувати та оцінювати їхні результати у складних, непередбачуваних умовах, що потребують нових стратегічних підходів, налагоджувати співпрацю з різними соціальними

інституціями, категоріями фахівців, використовуючи інформаційно-комунікаційні технології та цифрові сервіси.

ПРН 6. Здійснювати супервізію, інтервізію, надавати педагогічну, психологічну та методичну допомогу учасникам освітнього процесу, організовувати роботу інклюзивного класу; працювати в команді із залученням інших фахівців.

ПРН 10. Скласти програму саморозвитку та самовдосконалення, обирати ефективний інструментарій самопрезентації результатів власної професійної діяльності, створювати власний професійний імідж, визначати умови та ресурси професійного розвитку впродовж життя.

Програма навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1. *Теоретичні засади компетентнісного підходу в освіті*

Тема 1. Компетентнісний підхід в освіті

Тема 2. Професійна компетентність вчителя початкових класів

Тема 3. Акмеологічний підхід в освіті.

Змістовий модуль 2. Професійна компетентність та професійна діяльність вчителя початкових класів

Тема 4. Професійна діяльність вчителя початкових класів

Тема 5: Педагогічна майстерність вчителя початкових класів

Тема 6: Професійне вигорання педагога

Тема 7: Самоорганізація у професійній діяльності вчителя початкових класів

ЗМІСТ

Передмова	3
Компетентнісний підхід як основа сучасної педагогічної освіти	6
Сутнісна характеристика соціальної компетентності і її співвідношення з іншими науковими категоріями	22
Особливості формування соціальної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки	36
Критерії та показники діагностики соціальної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки	56
Сучасний стан сформованості соціальної компетентності майбутніх педагогів	65
Експериментальна перевірка педагогічних умов формування соціальної компетентності майбутніх педагогів	79
Висновки	91
Список використаних джерел	96
Додатки	107

