

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В. Н. КАРАЗИНА

ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ЖУКОВА ОКСАНА АНАТОЛІЇВНА

УДК 378.147.091.33-027.22:793.7

ДИСЕРТАЦІЯ

**ДИДАКТИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ КЛАСИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ЗАСОБАМИ
ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

13.00.09 – теорія навчання
01 Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття наукового
ступеня доктора педагогічних наук

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

О. А. Жукова

Науковий консультант:
Жерновникова Оксана Анатоліївна
доктор педагогічних наук, доцент

Харків – 2019
Тернопіль – 2019

АНОТАЦІЯ

Жукова О. А. Дидактична система формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій. – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.09 – теорія навчання. – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2019.

Дисертація є теоретико-експериментальним дослідженням проблеми формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій.

Модернізація вищої освіти в Україні передбачає підготовку фахівців, здатних налагоджувати стосунки в соціумі, вибудовувати стратегії власного особистісного та професійного зростання, а також спроможних до продуктивного партнерства, використання й упровадження інновацій у майбутній професійній діяльності. Сучасне суспільство зацікавлене в підготовці саме таких здобувачів освіти, які мають адекватно реагувати на виклики сьогодення, бути мобільними та соціально затребуваними в різних галузях життєдіяльності. У дисертації здійснено теоретичне узагальнення і представлено нове вирішення проблеми формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів.

Обґрунтовано концептуальні засади формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій. Визначено критерії та показники рівнів сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів, розроблено відповідний діагностичний інструментарій. Створено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено дидактичну систему формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій.

Об'єкт дослідження – процес навчання студентів гуманітарних

спеціальностей класичних університетів.

Предмет дослідження – формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій.

Мета дослідження – розробити, обґрунтувати й експериментально перевірити дидактичну систему формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що: *уперше* обґрунтовано концептуальні засади формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій (концептуальні ідеї, наукові підходи й принципи, які стали підґрунтям для розробки й забезпечення результативності дидактичної системи). Створено на теоретичному рівні та перевірено шляхом проведення педагогічного експерименту дидактичну систему, що є поєднанням цільового (мета – формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей засобами ігрових технологій та система супідрядних їй цілей), концептуального (основні положення системного, особистісного, особистісно-зорієнтованого, компетентнісного підходів, загальнодидактичних і специфічних принципів досліджуваного процесу), змістовно-технологічного (описує та формує компоненти соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей: мотиваційно-світоглядний, когнітивний, діяльнісно-операційний, особистісно-рефлексійний; визначає найефективніші ігрові технології; дидактико-методичне забезпечення та поетапне формування соціальної компетентності, що визначається програмою та змістом навчальних дисциплін, а також розкриває дидактичні умови її результативності), контрольного (критерії, показники, рівні сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей та результат дослідження) блоків; *розроблено* модифікований варіант поєднання видів діяльності студентів гуманітарних спеціальностей класичного університету

(навчальної, самоосвітньої, науково-дослідної, практичної), побудований на засадах системного, особистісного, особистісно-зорієнтованого та компетентнісного підходів; *уточнено та конкретизовано*: суть поняття «соціальна компетентність студентів гуманітарних спеціальностей»; зміст мотиваційно-світоглядного, когнітивного, діяльнісно-операційного, особистісно-рефлексійного структурних компонентів соціальної компетентності; мотиваційний, змістовий, процесуальний, особистісно-оцінний критерії, показники та діагностичний апарат, необхідний для визначення рівнів сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій; *подальшого розвитку* набули наукові положення щодо визначення: змісту й особливостей формування соціальної компетентності здобувачів вищої освіти; імплементації ігрових технологій у вітчизняну систему професійної підготовки студентства відповідно до тенденцій застосування зазначених технологій у професійній підготовці за кордоном.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробленні та впровадженні в освітній процес студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів: дидактико-методичного забезпечення процесу формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей засобами ігрових технологій під час вивчення предметів психолого-педагогічного спрямування, презентованого у вигляді робочих програм навчальних дисциплін, дидактичних засобів навчання, методичних рекомендацій до спецкурсів (внесено зміни у варіативну частину навчального плану підготовки студентів гуманітарних спеціальностей із галузей знань 03 – гуманітарні науки: 035 – філологія; 032 – історія та археологія, 033 – філософія, 034 – культурологія; модифіковано навчально-методичні комплекси дисциплін: «Педагогіка», «Основи педагогіки», «Педагогіка та методика виховної роботи» й «Основи педагогіки та методики виховної роботи», «Культура педагогічного спілкування», «Педагогіка вищої школи», «Педагогіка і психологія вищої школи»; видано монографію «Дидактичні засади формування соціальної

компетентності студентів класичних університетів засобами ігрових технологій»; розроблено й упроваджено авторський спецкурс «Педагогічна інноватика»).

Теоретичними положеннями та практичними напрацюваннями *можуть* *послугуватися* викладачі під час проведення занять, при розробці навчальних програм, створенні навчальних посібників із психолого-педагогічних і фахових дисциплін.

Ключові слова: студент, освітній процес, гуманітарні спеціальності, класичний університет, соціальна компетентність, формування, ігрові технології, дидактична система.

ANNOTATION

Zhukova O. A. Didactic system of formation of social competences of humanitarian students at classical universities through game technologies. – The manuscript.

Thesis for a Doctor's of Pedagogy degree by speciality 13.00.09 – theory of education. – Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, 2019.

The dissertation is a theoretical and experimental research on the formation of social competences of humanitarian students at classical universities by means of game technologies.

The modernization of higher education in Ukraine involves training of specialists capable of establishing relationships in society, developing strategies for their personal and professional growth, as well as capable of productive partnerships and application of innovations in their future professional activities. Modern society is interested in preparing those students who need to respond adequately to current challenges, can be mobile and be in demand in various fields of life. The thesis presents a new solution to the issue of formation of social competences of humanitarian students at classical universities.

The paper contains a conceptual bases for the formation of social competences of students by means of game technologies. It determines the criteria and indicators

of the levels of social competence formation of students and develops appropriate diagnostic tools. The paper creates, theoretically grounds and experimentally proves the didactic system of formation of social competences of humanitarian students.

The object of study is the process of educating humanitarian students of classical universities. The subject of the study is the formation of their social competences through game technologies. The purpose of the research is to develop, substantiate and experimentally test the didactic system of forming social competences of humanitarian students of classical universities by means of game technologies.

The scientific novelty of obtained results is the following: the author grounded for the first time a conceptual bases for the formation of social competences of students by means of game technologies (incl. conceptual ideas, scientific approaches and principles which became the basis for development and maintenance of the efficiency of didactic system). The didactic system was created at the theoretical level and tested by means of a pedagogical experiment, which is a combination of the following sections:

- the target (the purpose is the formation of students' social competences by means of game technologies and the system of subordinate goals), conceptual (basic provisions of the system, personality, personality and personality) , general didactic and specific principles of the study process);

- the content-technological (describes and forms the components of social competences of students of humanities: motivational-outlook, cognitive, activity-operational, personality-reflection; determines the most effective game technologies;

- the control and evaluation (criteria, indicators, social competence level of students of humanities and the result of the research it) blocks.

The paper also does the following:

- develops a modified variant of combining the types of activities of humanitarian students of classical universities (the educational, self-educational, scientific-research, practical);

- specifies the essence of the concept of "social competences of students of humanities"; the content of motivational outlook, cognitive, activity-operational, personality-reflective structural components of social competences;

- specifies the motivational, semantic, procedural, personality-evaluation criteria, indicators and diagnostic apparatus necessary for determining the levels of social competence of humanitarian students by means of game technologies;

- further develops scientific grounds of the definition: content and peculiarities of formation of social competence of higher education students; implementation of game technologies in the domestic system of vocational training of students in accordance with the tendencies of application of these technologies in vocational training abroad.

The practical significance of the obtained results is in the development and implementation in the educational process of humanitarian students of classical universities of the didactic and methodological support of the process of formation of their social competences by means of game technologies in the study of subjects of psychological and pedagogical direction, represented by work plans for courses taught, teaching aids, and methodological recommendations for special courses (changes were made to the variational part of the syllabus for the preparation of humanitarian students of the following specialties in specialization 03 (humanities): 035 - philology, 032 - history and archeology, 033 - philosophy, 034 - cultural studies). The author modified work plans of the following study disciplines: "Pedagogy", "Basics of Pedagogy", "Pedagogy and Methodology of Educational Work", "Fundamentals of Pedagogy and Methods of Educational Work", "Culture of Educational Communication", "Pedagogy of Higher School", "Pedagogy and Psychology of Higher School". The author published the monograph "Didactic principles of forming social competences of students of classical universities by means of game technologies" and developed and implemented the special course "Pedagogical Innovation".

Theoretical research studies and teaching aids provisions can be used by teachers during classes, in the development of study programs, the creation of training manuals for psychology and pedagogical and special disciplines.

Key words: student, educational process, humanitarian specialties, classical university, social competences, formation, game technologies, didactic system.

Наукові праці, у яких опубліковані основні результати дисертації:

Монографія:

1. Жукова О. А. Дидактичні засади формування соціальної компетентності студентів класичних університетів засобами ігрових технологій: монографія. Харків: Видавництво «Мітра», 2019. 593 с.

Статті в наукових фахових виданнях України:

2. Жукова О. А. Загальні принципи ігрової діяльності. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Випуск XVI. Харків: Основа. 2006. С. 92–105.

3. Жукова О. А. Принципи успішної ігрової взаємодії в процесі формування духовних засад життєдіяльності. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Випуск XVII. Харків: Основа. 2006. С. 58–64.

4. Жукова О. А. Методологічні принципи ігрового моделювання. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Випуск XVIII. Харків: Основа. 2007. С. 39–47.

5. Жукова О. А. Дидактична гра як педагогічна технологія. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Випуск XX. Харків: Видавничий центр ХНУ, 2008. С. 67–78.

6. Жукова О. А. Модульний принцип побудови гри. *Вісник Запорізького національного університету: Збірник наукових статей. Педагогічні науки*. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2008. № 1. С. 94–100.

7. Жукова О. А. Принципи організації та проведення ігрової діяльності. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Випуск XXIII. Харків: Видавничий центр ХНУ, 2010. С. 51–59.

8. Жукова О. А. Підготовка студентів ВНЗ до інноваційної діяльності засобами ігрових технологій. *Наукові записки кафедри педагогіки*.

Випуск XXIX. Харків, 2012. С. 44–51.

9. Жукова О. А. Педагогічна метафорична гра як засіб організації семінарських занять із студентами. *Вісник Запорізького національного університету: Збірник наукових статей. Педагогічні науки*. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2012. № 2(18). С. 27–33.

10. Жукова О. А. Ігрова діяльність та клубна робота в педагогічній спадщині А. С. Макаренка. *Витоки педагогічної майстерності*. Випуск 11. Полтава: Полтавський національний педагогічний університет, 2013. С. 144–149.

11. Жукова О. А. Метод розігрування ситуацій у ролях як засіб підготовки соціальних педагогів до роботи з сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах. *Вісник Запорізького національного університету: збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2013. № 2 (20). С. 5–10.

12. Жукова О. А. Професійні ролі викладача під час організації навчальної ігрової взаємодії. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Випуск XXXIII. Харків, 2013. С. 102–110.

13. Жукова О. А. Ігрові технології: інноваційно-методичний аспект професійної підготовки. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць*. Випуск 27 (37) / ред. кол.: Н. В. Гузій (відп. ред.). Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. С. 46–51.

14. Жукова О. А. Особенности применения игровых технологий на разных этапах профессионализации индивида. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Херсон: Херсонський державний університет, 2017. Вип. LXXIX, Т. 1. С. 225–235.

15. Жукова О. А. Діагностика сформованості компонентів соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів (констатувальний етап). *Наукові записки кафедри педагогіки*.

Випуск XXXX. Харків, 2017. С. 79–88.

16. Жукова О. А. Теоретичне обґрунтування науково-методичної системи розвитку соціальної компетентності студентів класичних університетів засобами ігрових технологій. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Херсон: Херсонський державний університет, 2018. Вип. LXXXIV, Т. 1. С. 91–99.

17. Жукова О. А. Методологічні підходи до проблеми розвитку соціальної компетентності студентів класичних університетів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць*. Випуск 31 (41) / ред.кол.: Н. В. Гузій (відп. ред.). Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 7–12.

18. Жукова О. А. Analysing the results of the experimental work on the formation of social competences of humanities faculties students of classical universities using game technologies. *Наукова скарбниця освіти Донеччини: науково-методичний журнал*. Слов'янськ: Дон облППО, ДонНУ, 2018. № 3. С. 93–99.

19. Жукова О.А. Дидактичні умови формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів. *Наукова скарбниця освіти Донеччини: науково-методичний журнал*. Слов'янськ: Дон облППО, ДонНУ, 2018. № 4. С. 86–97.

20. Жукова О.А. Реалізація дидактичної технології формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць*. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2019. № 42. С. 94–103.

Наукові праці в зарубіжних наукових періодичних виданнях:

21. Жукова О. А. Инновационные подходы к активизации самостоятельной работы студентов при изучении темы «Игровые технологии». *Научно-методический и теоретический журнал «Социосфера»: Научно-*

издательский центр «Социосфера». 2013, № 1. С. 99–102.

22. Жукова О. А. Ролевая импровизационная игра-обсуждение как средство формирования внутрисемейных отношений. *Научно-методический и теоретический журнал «Социосфера»: Научно-издательский центр «Социосфера»*. 2013. № 2. С. 69–74.

23. Жукова О. А. Имитационно-ролевая игра как завершающий этап документального историко-педагогического комплекса. *Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова (Серия «Педагогика и психология»)*, 2013. № 3. С. 48–56.

24. Жукова О. А. Игровые технологии в системе инновационных отношений ВУЗа. *European Applied Sciences*. 2014. № 3 (March), Stuttgart, Germany. С. 56–58.

25. Жукова О. А. Моральный аспект воспитательной работы со студентами вуза по предупреждению игровой компьютерной зависимости у детей школьного возраста. *Eastern European Scientific Journal (Gesellschaftswissenschaften)*. Düsseldorf (Germany): Auris Verlag. 2014. № 2. P. 259–264.

26. Жукова О. А. Учебная игра и проблемное обучение: некоторые аспекты использования в условиях классического вуза. *The Caucasus Economical And Social Analysis Journal Of Southern Caucasus: Referred Journal*. November – december 2014. Volume 05, issue 06. P. 44–47.

27. Жукова О. А. Игровое взаимодействие в структуре социальной активности: педагогический аспект. *Black Sea Scientific Journal Of Academic Research: Referred Journal*. January 2015. Volume 19, issue 01. P. 9–14.

28. Zhukova O. A. Game Technologies as a condition of the personal development of future specialists. *World Science*. June 2018. № 6 (34), Vol. 7. P. 16–18.

29. Zhukova O. A. Social competence: the components and the functions. *Web of Scholar*. September 2018. № 9 (27). P. 22–29.

30. Жукова О. А. Дидактична система формування соціальної компетентності: сутність, структура, особливості реалізації. *Дунайський*

науковий журнал. Кишинів, 2018. № 1. С. 38–41.

Опубліковані праці апробаційного характеру:

31. Жукова О. А. Інноваційні навчальні технології: дидактична гра. *Актуальні проблеми безперервної освіти: матеріали всеукр. наук.-практ. конф.*(м. Харків, 28 лютого 2003 р.) Харків, 2003. С. 114.

32. Жукова О. А. Імітаційне моделювання як засіб адаптації студентів до професійної діяльності. *Сучасні проблеми науки та освіти: матеріали 4-ої міжнар. міждисципл. наук.-практ. конф.* (м. Ялта, 30 квітня – 10 травня 2003 р.). Ялта, 2003. С. 121.

33. Жукова О. А. Роль дидактичної гри у вихованні позитивного ставлення до навчання. *Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти: матеріали шостих Ірпінських міжнар. педагогічних читань.* (м. Ірпінь, 22 - 23 травня 2008 р.). Ірпінь, 2008. С. 309–310.

34. Жукова О. А. Удосконалення професійно-педагогічної підготовки студентів засобом ДПК. *Практично-професійна підготовка студентів у системі вищої освіти: проблеми та шляхи вдосконалення: матеріали всеукр. наук.-практ. конф.* (м. Харків, 7-8 грудня 2011 р.). Харків: ФОП Шейніна О. В., 2011. С. 103–104.

35. Жукова О. А. Метафорическая карта как эффективное средство развития морально-нравственных качеств студентов. *Возрождение духовности в современном мире: взаимодействие Церкви и образования: тезисы междунар. науч.-практ. конф.*(г. Харьков, 26-27 апреля 2012 р.). Харьков: ХНУ им. В. Н. Каразина, 2012. С. 118–120.

36. Жукова О. А. Ігри-традиції як складова педагогічної системи А. С. Макаренка. *Педагогіка А. С. Макаренка в полікультурному освітньому просторі: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої 125-й річниці з дня народження А. С. Макаренка* (м. Полтава, 12-14 березня 2013 р.). Полтава, 2013. С. 55–57.

37. Жукова О. А. Учебное игровое взаимодействие как средство формирования социальной активности студентов. *Теорія і практика*

соціального виховання: соціальна суб'єктність, активність та відповідальність: матеріали наук.-практ. конф. (м. Харків, 21 листопада 2014 р.) Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. С. 43–44.

38. Жукова О. А. Ігрові технології як засіб формування якостей і навичок, необхідних для професійно-особистісного зростання студентів. *Актуальні питання методики навчання як чинника підвищення якості професійної підготовки фахівців у вищій школі*: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (м. Харків, 11 листопада 2015 р.). Харків: ФОП Шейніна О. В., 2015. С. 84–86.

39. Жукова О. А. Игровые технологии как средство профессионального самоопределения личности. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка/ [редактори-упорядники В. Ільницький, А. Душний, І. Зимомря]*. Дрогобич: Посвіт, 2016. Вип. 15. С. 321–328.

40. Жукова О. А. Ігрові технології як складова професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти: виховний аспект. *Розвиток виховної роботи у сучасному вищому навчальному закладі: змістовні домінанти та тенденції*: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (м. Харків, 22 листопада 2016 р.). Харків, 2016. С. 136–138.

41. Жукова О. А. Возможности игровых технологий в организации позааудиторной работы студентов. *Педагогіка та психологія: сучасний стан розвитку наукових досліджень та перспектив*: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 28-29 жовтня 2016 р.). Запоріжжя, 2016 р. С. 48–50.

42. Жукова О. А. Игры нового поколения в системе профессиональной подготовки: опыт та перспективи використання. *Педагогіка та психологія: методика та проблеми практичного застосування*: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 16-17 грудня 2016 р.). Запоріжжя, 2016. С. 62–64.

43. Жукова О. А. Формування лідерських якостей у процесі професійної підготовки засобами використання ігрових технологій. *Лідери XXI століття. Формування особистості харизматичного лідера на основі гуманітарних*

технологій: матеріали наук.-практ. конф. (м. Харків, 21-22 вересня 2017 р.). Харків: НТУ «ХП», 2017. С. 133–137.

44. Жукова О. А. Формування комунікативної компетентності засобами використання ігрових методів як однієї із складових соціально-психологічного тренінгу. *Проблеми забезпечення макроекономічної рівноваги в сучасних умовах розвитку економіки*: зб. тез доп. X симп. (м. Харків, 23 листопада 2017 р.). Харків, 2017. С. 231–232.

45. Zhukova O. A. Key Social Competencies As The Basis Of The Effective Activity Of Individuals. *Компетентнісний підхід в освіті та професійній діяльності*: матеріали всеукр. наук.-метод. конф. (м. Харків, 19-20 квітня 2018 р.). Харків, 2018. С. 66–70.

46. Жукова О. А. Методологічні підходи як підґрунтя розвитку соціальної компетентності студентів класичних університетів засобами використання ігрових технологій. *Проблеми оптимального функціонування особистості в сучасних умовах*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 25 жовтня 2018 р.). Харків, 2018. С. 51–53.

47. Жукова О. А. Організація й проведення семінарських занять з педагогіки в формі метафоричної гри на основі аналізу українських народних казок. *Ukrainica IV: Současná Ukrainistika (Problémy jazyka, literatury a kulturu.)* Olomouc, 2010. С. 355–359.

48. Жукова О. А. Игровое взаимодействие как вид педагогического взаимодействия на занятиях психолого-педагогического цикла в классическом вузе. *Nauka: teoria i praktyka – 2014: materialy X miedz. nauk.-prakt. konf. Filologiczne nauki. Pedagogiczne nauki. Przemysl: Nauka i studia*, 2014. Volume 4. S. 65–67.

49. Жукова О. А. Гра як засіб розвитку соціальності індивіда: період навчально-професійної та професійної діяльності. *The generation of scientific ideas: international scientific-practical congress of teachers and psychologists. (Geneva, the 27 th of November 2014)*. Geneva, 2014. Pp. 62–64.

50. Жукова О. А. Общепедагогическая подготовка как средство

формирования профессионально-игровой компетентности студентов. *The First International Congress on Social Sciences and Humanities: proceedings of the Congress* (GmbH. Vienna, the 10 December 2013). GmbH. Vienna, 2013. Pp. 38–43.

51. Жукова О. А. Роль учебных игр в формировании метакомпетентностей будущих выпускников вуза. *European Science and Technology: materials of the VII international research and practice conference* (Munich, the April 23th – 24th 2014), Munich, 2014. Vol. II. Pp. 142–146.

52. Жукова О. А. Игра как средство профессиональной подготовки студентов к педагогической деятельности: социальный аспект. *Global Science and Innovation: materials of the II International Scientific Conference* (Chicago, the May 21-22nd 2014). Chicago, 2014. Vol. II. Pp. 147–151.

53. Жукова О. А. Показатели успешной социализации студенческой молодежи в условиях постоянно изменяющегося мира. *Science and Education in Australia, America and Eurasia: Fundamental and Applied Science: Proceedings of the 1st International Sciences Conference*. Melbourne, 2014. Pp. 215–221.

54. Жукова О. А. Методологические принципы игрового моделирования как составляющая методологической культуры будущего педагога. *Fundamental and Applied Studies in the Pacific and Atlantic Oceans Countries: Proceedings of the 1st International Academic Congress*. (Tokyo, the 25 October 2014). Tokyo: Tokyo University Press, 2014. Volume I. Pp. 569–575.

55. Жукова О. А. Проблемное обучение в высшей школе: связь учебной игры с основными компонентами процесса обучения. *Problems and Prospects of Research in the Americas and Eurasia: Proceedings of the III International Sciences Congress* (Buenos Aires, the 3-5 December 2014). Buenos Aires, 2014. Pp. 168–173.

56. Zhukova O. The use new technologies in high school education as a condition for the modernization of the educational and economic systems. *Modernization of economic systems: looking to the future (meslf-2015): Collection of scientific papers*. Praha: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2015. Pp. 254–257.

57. Zhukova O. A. Use of new technologies as educational background

emergence of viable national system of higher education in Ukraine. *Pedagogika. Naukowe Wyszukaj: Zbiór raportów naukowych. Zbiór artykułów naukowych* (Warszawa, 30.10.2015 - 31.10. 2015). Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2015. Str. 9–12.

58. Жукова О. А. Направления использования опыта применения игровых технологий экономически развитыми странами в профессиональной подготовке студентов. *Innovation processes in the context of globalization of the world economy: challenges, trends, prospects (IPEG-2016): Collection of scientific papers*. Praha: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2016. С. 166–169.

59. Жукова О. А. Игровой проект как средство формирования социальной компетентности студентов. *Science and Civilization – 2017: Materials of the XIII International scientific and practical conference* (Sheffield, 30 January – 07 February, 2017). Sheffield: Science and education LTD, 2017. Vol. IV: Pedagogical sciences. Pp. 104–107.

60. Жукова О. А. Роль сучасних педагогічних технологій у формуванні соціальних компетенцій студентства. *Forming of modern educational environment: benefits, risks, implementation mechanisms: International scientific-practical conference* (Tbilisi, September 29 2017). Tbilisi, 2017. Pp. 153–155.

61. Жукова О. А. Рольова гра як складова навчального тренінгу з розвитку соціальної комунікації. *Modern methods, innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogics: International research and practice conference* (Lublin, October 20-21, 2017). Lublin, 2017: Izdevnieciba «Baltija Publishing». Pp. 55–57.

Праці, що додатково відображають наукові результати дисертації:

62. Жукова О. А. Навчальна гра в педагогічному процесі: науково-методичні рекомендації до спецкурсу. Харків: ХНУ, 2007. 25 с.

63. Жукова О. А. Принципи ігрової навчальної діяльності в умовах вищої школи: науково-методичні рекомендації до спецкурсу. Харків: ХНУ, 2007. 20 с.

64. Жукова О. А. Дидактична гра як метод активізації й оптимізації навчання. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: зб.наук. праць /За*

заг. ред. проф. В.І. Євдокимова і проф.О.М. Микитюка /Харк.нац.пед.ун-т імені Г.С. Сковороди. Харків, 2006. Вип. 24. Ч. 1. С. 67–76.

65. Жукова О. А. Соціально-психологічні механізми соціалізації особистості в грі. *Науковий вісник Чернівецького університету: зб.наук. праць*. Чернівці: ЧНУ, 2009. Вип.447-448. Педагогіка та психологія. С. 129–133.

66. Жукова О. А. Ігровий проект як нетрадиційна форма проведення практичних занять у ВНЗ. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Київ: ВІКНУ, 2010. Вип. № 25. С. 231–237.

67. Жукова О. А. Післяігрова рефлексія як вид зворотного зв'язку під час проведення занять з використанням ігрових технологій. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб.наук.пр.* Київ – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2015. Вип. 43. С. 249–254.

68. Жукова О. А. Адаптационные возможности игрового взаимодействия на занятиях психолого-педагогического цикла в классическом ВУЗе. *British Journal of Education and Science*, London, 2014. № 1. С. 288–293.

69. Жукова О. А. Возможности учебного игрового взаимодействия как средства формирования социальной активности студентов. *American Journal of Scientific and Educational Research*, 2014. №. 2.(5), July-December, 2014. P. 415–420.

ЗМІСТ

ВСТУП	19
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ КЛАСИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ	33
1.1. Суть та зміст категорії «соціальна компетентність» у науковому дискурсі.....	33
1.2. Структура та функції соціальної компетентності.....	49
1.3. Загальна характеристика сучасного освітнього процесу класичного університету в контексті формування соціальної компетентності студентів.....	61
1.4. Специфіка формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів.....	78
Висновки до розділу 1.....	95
РОЗДІЛ 2. ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	98
2.1. Використання нових педагогічних технологій як передумова формування життєздатності національної системи вищої освіти в Україні.....	98
2.1.1. Ігрові технології як складова сучасних педагогічних технологій.....	98
2.1.2. Ігрові технології як складник наукових досліджень (ретроспективний аналіз).....	110
2.2. Ігрові технології в системі професіоналізації та професійного самовизначення особистості у класичних закладах вищої освіти....	119
2.3. Ігрові технології та інновації: можливості синтезу в освітньому процесі класичних університетів.....	138
Висновки до розділу 2.....	153
РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ КЛАСИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ	157
3.1. Методологічні підходи формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій.....	157
3.2. Методологічна культура студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів як запорука ефективності процесу формування соціальної компетентності засобами ігрових технологій	181
3.3. Ігрові технології в контексті формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів.....	202
Висновки до розділу 3.....	224
РОЗДІЛ 4. ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ	

СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ КЛАСИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ	228
4.1. Компоненти дидактичної системи формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій	228
4.2. Дидактичні умови в системі формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій.....	259
4.3. Етапи формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій.....	282
Висновки до розділу 4.....	292
РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ РОЗРОБЛЕНОЇ ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ КЛАСИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ	296
5.1. Організація експериментальної роботи	296
5.2. Реалізація дидактичної системи формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій	326
5.3. Аналіз результатів експериментальної роботи	359
Висновки до розділу 5.....	374
ВИСНОВКИ.....	383
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	389
ДОДАТКИ.....	488

ВСТУП

Актуальність теми. Модернізація вищої освіти в Україні передбачає підготовку фахівців, здатних налагоджувати стосунки в соціумі, вибудовувати стратегії власного особистісного та професійного зростання, а також спроможних до продуктивного партнерства, використання й упровадження інновацій у майбутній професійній діяльності. Сучасне суспільство зацікавлене в підготовці саме таких здобувачів освіти, які мають адекватно реагувати на виклики сьогодення, бути мобільними та соціально затребуваними в різних галузях життєдіяльності.

Запити українського суспільства актуалізують значущість гуманітарної педагогічної парадигми та роль класичних університетів у запровадженні багатоступеневої моделі підготовки фахівців, реалізації компетентнісного підходу у вищій школі. Організація освітнього процесу в класичних університетах, ознаками якого є підготовка інтелектуальної еліти, формування особистості на засадах опанування нею фундаментальними знаннями з різних галузей науки, переважання в науковій роботі частки прикладних досліджень, утвердження морально-культурних цінностей, спрямована на здобуття студентською молоддю компетентностей як певного базису для глибокого різнобічного аналізу соціальної дійсності, розв'язання складних соціальних проблем, пошуку нових стратегій в умовах невизначеності. Головним результатом навчання здобувачів вищої освіти мають стати міжпредметні або ключові компетентності, що дають змогу майбутнім фахівцям швидко реагувати на сучасні виклики в особистісній, професійній, соціальній площинах.

Між тим, аналіз результатів опитування студентів класичних університетів вказує на недостатній рівень сформованості в них соціальної компетентності, що виявляється в неготовності до: реалізації вимог, що ставляться до здобувача освіти як до гармонійно розвинутої особистості, спроможної жити в злагоді із самою собою та суспільством; розуміння специфіки міжособистісних відносин між носіями тих чи інших соціальних

статусів (як основних, так і епізодичних); виконання різноманітних соціальних ролей (суспільно-політичних, професійних, сімейно-побутових тощо); забезпечення власної успішної життєдіяльності. Глибокому усвідомленню цього факту сприяють результати анкетування 948 здобувачів освіти вітчизняних класичних університетів. Зокрема, 74 % респондентів недостатньо чітко уявляють роль і значення сформованості соціальної компетентності особистості; 48 % опитаних відчують труднощі не лише в процесі формування знань, умінь і навичок соціальної компетентності, а й у здатності до комунікації.

З огляду на те, що соціальна компетентність є тією важливою характеристикою особистості, яка забезпечує їй ефективну взаємодію із суспільством, оптимізує відносини людини з різними соціальними інститутами, учені акцентують увагу на різних аспектах її формування: загальних положеннях (Н. Бібік, Г. Васьківська, С. Вітман, І. Зимня, Н. Кузьміна, Д. Майхенбаум, Дж. Равен, Г. Селевко, Ю. Татур, Р. Хінш, А. Хуторський, М. Шуре); особливостях формування соціальної компетентності в дітей шкільного віку (О. Галакова, Н. Калініна, Т. Самсонова), юнацтва (Н. Рототаєва, Г. Марасанов), студентства (С. Краснокутська). Значні напрацювання накопичено дослідниками, які вивчали процес формування соціальної компетентності в студентів педагогічних закладів вищої освіти (Н. Ляхова, Н. Лупанова, Л. Карімова); студентів-економістів (С. Бахтєєва); студентів-юристів (Н. Малюткіна); студентів-перекладачів (І. Ярцева). Заслуговують на увагу праці, де вчені виокремлюють певні засоби формування соціальної компетентності, як-от: міжвузівський освітній центр (О. Спірін), полікультурне середовище закладу освіти (А. Демчук), іноземна мова (О. Колобова), додаткова освіта (Т. Наливайко, М. Шинкорук).

Формуванню соціальної компетентності студентів сприяє впровадження в освітній процес класичних університетів ігрових технологій, які є потужним і універсальним засобом отримання, обробки, передачі, аналізу, інтерпретації різноманітної інформації. Їх використання передбачає: створення позитивного

емоційного фону взаємодії в системі «викладач-студент», «студент-студент»; імітацію, моделювання та відтворення контексту майбутньої професійної діяльності; формування позитивної мотивації до процесу навчання; здійснення «м'якого контролю».

Аналіз наукових педагогічних джерел, вивчення практичного досвіду викладачів класичних університетів дали змогу виявити низку *суперечностей* щодо формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій, зокрема між:

– запитом суспільства й роботодавців на гармонійно розвинену соціально компетентну особистість здобувача освіти, здатну до виконання соціальних ролей, ефективного співробітництва й соціального партнерства, та відсутністю обґрунтування змісту чіткої дидактичної системи формування компетентності зазначеного виду в освітньому процесі класичного університету;

– сучасними особливостями освітнього процесу в класичному університеті, функціонування якого в умовах сьогодення зорієнтоване на використання новітніх педагогічних технологій, зокрема й інтерактивних ігрових, та недосконалістю відповідних теоретичних розробок науково-педагогічних працівників;

– наявним соціальним досвідом здобувачів освіти та недостатньою можливістю формування на його основі в майбутніх фахівців соціальних якостей, умінь працювати в групі, взаємодіяти з іншими суб'єктами освітнього процесу через домінування в науково-педагогічних працівників традиційних підходів стосовно організації навчальної діяльності студентів;

– потребою формування соціальної компетентності в студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів та відсутністю дидактико-методичного забезпечення реалізації цього процесу;

– необхідністю об'єктивного оцінювання рівня сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів і нерозробленістю відповідних критеріїв, показників та

індикаторів комплексного оцінювання рівня сформованості цієї компетентності.

Отже, актуальність означеної проблеми, необхідність розв'язання виявлених суперечностей, недостатній рівень її теоретичної та практичної розробленості зумовили вибір теми дослідження **«Дидактична система формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано в контексті науково-дослідної роботи кафедри педагогіки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна «Сучасні технології та методики професійно-педагогічної підготовки фахівців в освітньому просторі вищих навчальних закладів» (державний реєстраційний номер 0117U004837).

Тему дослідження затверджено (протокол № 1 від 27.01.2016 р.) та уточнено (протокол № 13 від 17.12.2018 р.) вченою радою Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна й узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 2 від 27.03.2019 р.).

Об'єкт дослідження – процес навчання студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів.

Предмет дослідження – формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій.

Мета дослідження – розробити, обґрунтувати й експериментально перевірити дидактичну систему формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій.

Відповідно до мети дослідження визначено **завдання**:

1. На основі аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури з'ясувати підходи щодо дослідження сутності проблеми формування соціальної

компетентності особистості у вітчизняній та зарубіжній педагогічній теорії і практиці.

2. Обґрунтувати концептуальні засади формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій.

3. Визначити критерії, показники рівнів сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів та відповідний діагностичний інструментарій.

4. Створити і теоретично обґрунтувати дидактичну систему формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій.

5. Розробити дидактико-методичне забезпечення та спроектувати процес поетапного формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій.

6. Експериментально перевірити ефективність дидактичної системи формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій.

Провідною ідеєю дослідження є розуміння процесу формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів як такого, що здійснюється в системі формальної освіти на рівнях уніфікації та персоніфікації. Сформованість соціальної компетентності через акти предметно-змістовного і соціально-рольового моделювання та імітації професійного й особистісного контекстів діяльності, як основних складових навчальної гри, допомагає здобувачам освіти успішно взаємодіяти із соціальними інститутами, виконувати різні соціальні ролі, жити в злагоді із собою та членами суспільства, підвищувати рівень професійної майстерності. Цей процес має системний характер, а шляхи його реалізації підсилюють специфіку навчання студентів гуманітарних спеціальностей на засадах гуманності, розвитку гуманістичної свідомості, набуття й удосконалення гуманістичних знань у процесі пізнання соціальної дійсності, формування

гуманістичних переконань й моральних настанов як основ їхньої подальшої життєдіяльності.

Концепція дослідження базується на уявленні складного та різнопланового феномена соціальної компетентності, сформованість якого в здобувачів освіти сприятиме підвищенню результативності їхніх знань, умінь та навичок через дотримання принципів єдності освітнього процесу та системи, відкритості, врівноваженості, цілеспрямованості, взаємообумовленості її компонентів. Основні положення концепції представлено у вигляді теоретичного, методологічного, методичного й практичного концептів як певних регуляторів розробки дидактичної системи формування соціальної компетентності в студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів, що сприяють створенню цілісного уявлення про її зміст, структуру, функції, дидактико-методичне забезпечення та спрямовані на здійснення провідної ідеї дослідження.

Теоретичний концепт полягає у виявленні основоположних тенденцій розвитку системи вищої освіти й визначенні тих ключових понять й конструктів, що уможливають процес розуміння сутності досліджуваної проблеми.

Він уточнює такі вихідні ідеї:

– організація освітнього процесу студентів гуманітарних спеціальностей у класичному університеті забезпечує сформованість соціальної компетентності завдяки впровадженню структурованої дидактичної системи;

– дидактична система формування в студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів соціальної компетентності засобами ігрових технологій представлена як поєднання цільового, концептуального, змістовно-технологічного, контрольного-оцінного блоків.

Цільовий блок дидактичної системи включає мету всієї дидактичної системи, що полягала у сформованості соціальної компетентності як ключової в студентів гуманітарних спеціальностей засобами використання ігрових технологій. Концептуальний блок було визначено на засадах системного, особистісного, особистісно-зорієнтованого, компетентнісного підходів та тих

принципів, що є базисом сформованості в студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів соціальної компетентності засобами ігрових технологій: загальнодидактичних та специфічних принципів. Змістовно-технологічний блок відображає структурні компоненти соціальної компетентності (мотиваційно-світоглядний, когнітивний, діяльнісно-операційний, особистісно-рефлексійний), дидактико-методичне забезпечення та поетапне формування соціальної компетентності, що визначається програмою та змістом навчальних дисциплін, а також розкриває дидактичні умови її результативності. Контрольно-оцінний блок віддзеркалював низку вимог, що ставилися до здобувачів освіти в процесі формування соціальної компетентності засобами ігрових технологій, і забезпечувався розробкою такого діагностичного апарату, на підставі якого було визначено показники, рівні (низький, середній, високий) та критерії (мотиваційний, змістовий, процесуальний, особистісно-оцінний) сформованості соціальної компетентності в студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів.

Методологічний концепт відображає основоположні ідеї формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій. Він ґрунтується на положеннях про:

- загальні принципи пізнання та перетворення дійсності; діалектичний зв'язок теорії, практики, формування й розвитку людини через подолання суперечностей буття; визначення джерел руху і розвитку, саморуху та саморозвитку особистості (*філософський рівень*);

- характер і складові процесу пізнання реальної дійсності індивідом на основі принципів гуманізації й культуровідповідності в єдності ідей системного, особистісного, особистісно-зорієнтованого, компетентнісного підходів та їхніх положень, що висвітлюють розуміння сутності людини та її можливостей у процесі пізнання (*рівень загальнонаукової методології*);

- використання сучасних досягнень педагогічної науки щодо формування, становлення й подальшого розвитку індивіда в освітньому процесі; дослідження зовнішніх та внутрішніх факторів, що детермінують діяльність

здобувача освіти в соціумі; невідривності навчання від реального життя; підготовки компетентного фахівця, здатного до успішної адаптації в суспільстві та його активного перетворення; розуміння шляхів формування особистості здобувача освіти з розвинутою соціальною компетентністю; застосування в освітньому процесі сучасних педагогічних технологій, зокрема ігрових, що мають вплив на формування компетентності зазначеного виду в студентів (*рівень конкретно-наукової методології*).

Методичний концепт передбачає висвітлення комплексу дидактико-методичного забезпечення (навчально-методичного, діагностичного, технологічного, моніторингового) формування соціальної компетентності в студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів, відбір тих форм та методів, що мали спрямування на забезпечення та реалізацію цього процесу. Основною функцією *практичного концепту* є перевірка дієвості та ефективності розробленої автором дидактичної системи формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій.

Загальна гіпотеза дослідження полягає в припущенні про те, що рівень сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів можна підвищити завдяки використанню в освітньому процесі дидактичної системи, побудованої на основі предметно-змістовного і соціально-рольового моделювання та імітації професійного й особистісного контекстів діяльності як основних складових навчальної гри.

Загальну гіпотезу було конкретизовано в *часткових припущеннях* про те, що використання ігрових технологій при реалізації дидактичної системи формування соціальної компетентності в студентів гуманітарних спеціальностей має забезпечити такі результати та особливості соціального розвитку здобувачів освіти:

– запобігання формуванню в студентів гуманітарних спеціальностей статичних стереотипів мислення через створення умов для критичного

сприйняття навчальної інформації в процесі ігрової взаємодії;

– висунення здобувачами освіти гіпотез в умовах неоднозначних ігрових ситуацій або ситуацій із недостатньою надійністю чи суперечливістю вихідної інформації;

– актуалізація професійних знань і вмінь, продукування варіантів рішень у контексті розв'язання навчальної ігрової ситуації, формування вмінь творчого застосування отриманих знань як основи соціальної компетентності сучасного фахівця з вищою освітою;

– запобігання та подолання бар'єрів соціокультурного життя через надання здобувачам освіти фасилітативної допомоги та супервізії під час аудиторної та позааудиторної роботи;

– розвиток культури спілкування в процесі командної та групової роботи, побудова стилю майбутньої професійної діяльності.

Для розв'язання поставлених завдань і перевірки гіпотези на різних етапах наукового пошуку було використано такі **методи дослідження**:

– *теоретичні*: аналіз і узагальнення сучасної філософської, психолого-педагогічної, соціологічної та навчально-методичної літератури, наукових праць та дисертаційних робіт, статей у словникових виданнях із метою з'ясування сучасного стану розробленості проблеми, розкриття її сутності, вибору тих концептуальних ідей, що стали теоретико-методологічним і методичним підґрунтям для розробки й упровадження в освітній процес авторської дидактичної системи формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей; синтез, моделювання, що дали можливість систематизувати та узагальнити інформацію про об'єкт дослідження, сформувані термінологічний апарат, розробити дидактичну систему формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій;

– *емпіричні*: анкетування, тестування, психолого-педагогічне спостереження в процесі аудиторної та позааудиторної діяльності студентів гуманітарних спеціальностей з метою діагностики рівня сформованості їхньої

соціальної компетентності; бесіди, опитування, педагогічне тестування, експертне оцінювання для з'ясування найбільш важливих показників сформованості соціальної компетентності в здобувачів освіти; педагогічний експеримент, що проводився з метою перевірки гіпотези (констатувальний, формувальний, контрольний етапи);

– *математичної статистики* для опрацювання експериментальних даних, їхнього кількісного та якісного аналізу, перевірки об'єктивності та валідності (представлення даних експериментальної роботи у вигляді графіків та діаграм з їхнім подальшим аналізом; метод статистичної обробки даних із використанням критерію Пірсона та метод регресійного аналізу для кількісної та якісної обробки результатів експериментальної роботи).

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося впродовж 2015-2018 років на базі Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II, Міжнародного класичного університету імені Пилипа Орлика, Миколаївського міжрегіонального інституту розвитку людини вищого навчального закладу «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

– *уперше* обґрунтовано концептуальні засади формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій (концептуальні ідеї, наукові підходи й принципи, які стали підґрунтям для розробки й забезпечення результативності дидактичної системи). Створено на теоретичному рівні та перевірено шляхом проведення педагогічного експерименту дидактичну систему, що є поєднанням цільового (мета – формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей засобами ігрових технологій та система супідрядних їй цілей), концептуального (основні

положення системного, особистісного, особистісно-зорієнтованого, компетентнісного підходів, загальнодидактичних і специфічних принципів досліджуваного процесу), змістовно-технологічного (описує та формує компоненти соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей: мотиваційно-світоглядний, когнітивний, діяльнісно-операційний, особистісно-рефлексійний; визначає найефективніші ігрові технології; дидактико-методичне забезпечення та поетапне формування соціальної компетентності, що визначається програмою та змістом навчальних дисциплін, а також розкриває дидактичні умови її результативності), контрольного (критерії, показники, рівні сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей та результат дослідження) блоків;

– *розроблено* модифікований варіант поєднання видів діяльності студентів гуманітарних спеціальностей класичного університету (навчальної, самоосвітньої, науково-дослідної, практичної), побудований на засадах системного, особистісного, особистісно-зорієнтованого та компетентнісного підходів;

– *уточнено та конкретизовано*: суть поняття «соціальна компетентність студентів гуманітарних спеціальностей»; зміст мотиваційно-світоглядного, когнітивного, діяльнісно-операційного, особистісно-рефлексійного структурних компонентів соціальної компетентності; мотиваційний, змістовий, процесуальний, особистісно-оцінний критерії, показники та діагностичний апарат, необхідний для визначення рівнів сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій;

– *подальшого розвитку* набули наукові положення щодо визначення: змісту й особливостей формування соціальної компетентності здобувачів вищої освіти; імплементації ігрових технологій у вітчизняну систему професійної підготовки студентства відповідно до тенденцій застосування зазначених технологій у професійній підготовці за кордоном.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробленні та

впровадженні в освітній процес студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів: дидактико-методичного забезпечення процесу формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей засобами ігрових технологій під час вивчення предметів психолого-педагогічного спрямування, презентованого у вигляді робочих програм навчальних дисциплін, дидактичних засобів навчання, методичних рекомендацій до спецкурсів (внесено зміни у варіативну частину навчального плану підготовки студентів гуманітарних спеціальностей із галузей знань 03 – гуманітарні науки: 035 – філологія; 032 – історія та археологія, 033 – філософія, 034 – культурологія; модифіковано навчально-методичні комплекси дисциплін: «Педагогіка», «Основи педагогіки», «Педагогіка та методика виховної роботи» й «Основи педагогіки та методики виховної роботи», «Культура педагогічного спілкування», «Педагогіка вищої школи», «Педагогіка і психологія вищої школи»; видано монографію «Дидактичні засади формування соціальної компетентності студентів класичних університетів засобами ігрових технологій»; розроблено й упроваджено авторський спецкурс «Педагогічна інноватика»).

Теоретичними положеннями та практичними напрацюваннями *можуть* *послугуватися* викладачі під час проведення занять, при розробці навчальних програм, створенні навчальних посібників із психолого-педагогічних і фахових дисциплін.

Положення, висновки й рекомендації, розроблені на основі узагальнення дослідницьких матеріалів упроваджено в освітній процес Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (довідка № 02/05 від 21.05.2019 р.), Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (довідка № 1/445 від 07.05.2019 р.), Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II (довідка №152/UA/2019 від 27.05.2019 р.), Міжнародного класичного університету імені Пилипа Орлика (довідка № 52/1 від 11.03.2019 р.), Миколаївського міжрегіонального інституту розвитку людини вищого навчального закладу «Відкритий міжнародний

університет розвитку людини «Україна» (довідка № 1/25-112 від 13.05.2019 р), Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка (довідка № 117/1 від 12.10.2018 р.), Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (довідка № 03-28/02/1095 від 20.05.2019 р).

Кандидатську дисертацію на тему «Соціалізація особистості в системі просвітницько-педагогічної діяльності Х. Д. Алчевської» (спеціальність 13.00.05 – соціальна педагогіка) захищено у 2001 році. Її матеріали та результати в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Апробація результатів дисертації. Основні положення й результати дослідження було оприлюднено на: *інтернаціональних конгресах*: «The First International Congress on Social Sciences and Humanities» (Vienna, 2013), 1st International Academic Congress «Fundamental and Applied Studies in the Pacific and Atlantic Oceans Countries» (Tokyo, 2014), III International Sciences Congress «Problems and Prospects of Research in the Americas and Eurasia» (Buenos Aires, 2014); *інтернаціональних науково-практичних конференціях*: «Science and Civilization – 2017» (Шеффілд, 2017); «Forming of modern educational environment: benefits, risks, implementation mechanisms» (Тбілісі, 2017); «Modern methods, innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogics» (Люблін, 2017); *симпозіумі* «Проблеми забезпечення макроекономічної рівноваги в сучасних умовах розвитку економіки» (Харків, 2017); *міжнародних конференціях*: «Возрождение духовности в современном мире: взаимодействие Церкви и образования» (Харків, 2012 р.); «Педагогіка А. С. Макаренка в полікультурному освітньому просторі» (Полтава, 2013); *Ukrainica Iv: Současná Ukrainistika (Problémy jazyka, literatury a kulturu)* (Оломоуц, 2010); «Nauka: teoria i praktyka – 2014» (Пржемишль, 2014); «The generation of scientific ideas» (Женева, 2014), «European Science and Technology» (Мюнхен, 2014), «Global Science and Innovation» (Чикаго, 2014), «Science and Education in Australia, America and Eurasia: Fundamental and Applied Science» (Мельбурн, 2014); «Проблеми оптимального функціонування особистості в сучасних умовах» (Харків, 2018); *всеукраїнських конференціях*: «Актуальні

проблеми безперервної освіти» (Харків, 2003), «Практично-професійна підготовка студентів у системі вищої освіти: проблеми та шляхи вдосконалення» (Харків, 2011), «Актуальні питання методики навчання як чинника підвищення якості професійної підготовки фахівців у вищій школі» (Харків, 2015), «Розвиток виховної роботи у сучасному вищому навчальному закладі: змістовні домінанти та тенденції» (Харків, 2016); «Педагогіка та психологія: сучасний стан розвитку наукових досліджень та перспективи» (Запоріжжя, 2016); «Педагогіка та психологія: методика та проблеми практичного застосування» (Запоріжжя, 2016); «Компетентнісний підхід в освіті та професійній діяльності» (Харків, 2018); *науково-практичній конференції* «Теорія і практика соціального виховання: соціальна суб'єктність, активність та відповідальність» (Харків, 2014); *наукових читаннях* «Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти» (Ірпінь, 2008).

Публікації. Результати дисертації опубліковано у 69 наукових одноосібних працях, з яких: 1 – монографія; 19 – статті в наукових фахових виданнях України, 10 – статті в зарубіжних наукових періодичних виданнях; 31 – матеріали конференцій; 8 – праці, що додатково відображають наукові результати дисертації.

Структура й обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, п'яти розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків. Зміст дисертації викладено на 555 сторінках, з них основний текст – 370 сторінок. Робота містить 17 таблиць, 25 рисунків. Список використаних джерел включає 1049 найменувань (зокрема 79 – іноземними мовами).

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ КЛАСИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

1.1. Суть та зміст категорії «соціальна компетентність» у науковому дискурсі

Однією з актуальних проблем сучасної системи вищої освіти є підвищення якості професійної підготовки майбутніх кадрів, зростання їх конкурентоспроможності на ринку праці.

Можливим способом розв'язання даної проблеми є: переосмислення цілей і кінцевих результатів процесу професійної підготовки; оптимізація прийомів, способів і підходів, що є підґрунтям її організації; модернізація освітнього процесу на основі впровадження технологій, орієнтованих на особистісний та професійний розвиток суб'єктів праці; оновлення змісту освітньо-професійних (освітньо-наукових) програм підготовки здобувачів вищої освіти на засадах компетентнісного підходу.

Відповідно до вимог, що ставляться до сучасного фахівця, зазначених у міжнародному проекті Європейської комісії Tuning Educational Structures in Europe, компетентнісний підхід вважається основою розробки нових стандартів вищої освіти в Україні [589], що прийшли на зміну Галузевим стандартам, розробленим у 2002-2014 рр.

У Національній рамці кваліфікацій (НРК) надано перелік інтегральних, загальних, спеціальних (фахових, предметних) компетентностей, які мають сформуватися у здобувача вищої освіти.

До складу загальних (універсальних) компетентностей НРК, що не залежать від предметної галузі та мають значення для особистісного росту, соціальної та подальшої професійної діяльності майбутнього фахівця, віднесено [589]:

- здатності до: адаптації та дії в новій ситуації; генерації нових ідей (креативності); прийняття обґрунтованих рішень; робота в команді; мотивування людей; досягнення спільної мети; виявлення ініціативи та підприємливості; оцінювання та забезпечення якості робіт, що необхідно виконати; соціально відповідальної та свідомої діяльності;

- вміння виявляти, ставити та розв'язувати проблеми;

- навички міжособистісної взаємодії;

- ціннісне ставлення та повага різноманітності та мультикультурності.

Зазначені у НРК загальні (універсальні) компетентності відповідно корелюються із переліком компетентностей проекту Tuning [737, с. 32-40].

Виходячи із трактування терміну компетентність», що розглядається як «динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, що визначають здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [589], бачимо, що наведені вище ознаки можуть виступати ознаками соціальної компетентності здобувачів вищої освіти, яку сучасними вченими віднесено до ключових компетентностей.

З метою конструювання власного визначення поняття «соціальна компетентність», пропонуємо дати аналіз існуючих у психолого-педагогічній літературі підходам до його визначення.

У наукових публікаціях, присвячених процесу формування й розвитку компетентності в індивідів на різних вікових етапах їхнього розвитку, знайшла відображення генеза понять «компетентність» [997; 1010; 1014; 1027; 1038].

Так, у доповіді В. Хутмахера [997, с. 11-12] акцентовано увагу на п'яти основних або ключових (key) компетентностях, якими має опанувати кожен європеєць. Серед них чільне місце займають соціальні, що трактуються як здатність людини приймати та нести відповідальність за власні дії та вчинки, брати участь у групових рішеннях, розв'язувати без насилля конфлікти,

займати певну позицію в управлінні та вдосконаленні демократичних інститутів тощо.

У такому ж ракурсі виконано дослідження М. Матуж [1010], де соціальна компетентність віднесена до одного з п'яти видів ключових компетентностей, які є необхідною умовою для формування людиною як соціальним суб'єктом компетентностей інших видів.

Зарубіжні дослідники [1014] під соціальною компетентністю розуміли соціально-типові зразки поведінки індивіда, що складають основу його соціальної ролі та визначають як особливості її сприйняття згідно з особистісним образом, так і специфіку, що визначається системою відносин між носієм цієї ролі й іншими представниками соціуму.

Як стійкий зразок поведінки людини в соціальному просторі [1027] соціальна компетентність представлена в контексті умінь людини розв'язувати проблеми, що постають в суспільному житті, відповідного до рольового репертуару індивіда. Було висловлено думку про те, що динаміка опанування особистістю соціальних ролей і патернів поведінки, притаманних кожній з них, дозволить стати цій особистості більш адаптованою до умов соціуму, в якому вона живе і розвивається, а, отже, зробить її більш компетентною.

Складовими соціальної компетентності можуть бути мотивація, когнітивні процеси, соціальні інтереси, інтеракція, соціальний інтелект, соціальна перцепція, комунікація, здатність давати оцінку тому, що відбувається, впевненість у власних діях тощо [1038; 1040]. Разом ці компоненти можуть слугувати основою для формування будь-якої нової «надкомпетентності».

У контексті нашого дослідження ми взяли за основу позицію І. Зимньої [350], яка пропонує провести лінію демаркації між поняттями «ключові компетентності» та «соціальна компетентність».

Згідно з переконаннями автора, всі компетентності за своєю суттю є соціальними. Сам факт їх формування та розвитку в індивідів визначається вимогами, що ставить суспільство до їх функціонування в ньому [350, с. 33]

Ключові компетентності мають забезпечити «...нормальну життєдіяльність людини у соціумі» [350, с. 33]. Вони свідчать про «загальне і широке визначення адекватного віддзеркалення людиною соціального життя» [350, с. 19].

Дослідницею виокремлено п'ять соціальних ключових компетентностей, до яких віднесено: здоров'язбережувальну компетентність, громадянськості, соціальної взаємодії, спілкування, інформаційно-технологічна [350, с. 29]. Погляди вченої в графічному вигляді представлено нами на Рис. 1.1.

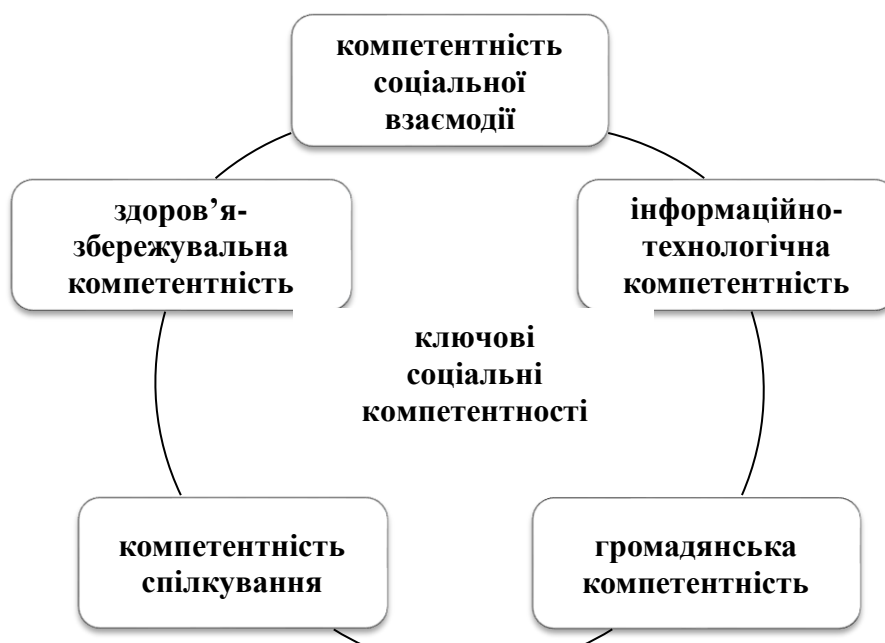


Рис.1.1. Структура ключових соціальних компетентностей за І. Зимньою

Компетентність здоров'язбереження є основою існування людини як унікальної істоти, яка розглядається і як частина природи, і як суб'єкт суспільного життя. Наявність здоров'я дозволяє індивіду бути активним, впливає на його поведінку в соціумі, формує ставлення до подій, дозволяє реалізувати себе. Саме здоров'я, крім фізичної форми людини, визначає його психічний і моральний стан. Гармонія біологічного та соціального в людині є одним з визначальних чинників її становлення й подальшого розвитку [230; 345; 523; 954].

Громадянська компетентність інтерпретується як базис суспільної суті людини, що визначає її соціальну поведінку і є основою моральної, правової, політичної культури індивіда, що, у свою чергу, має прояв у вираженні почуття власної гідності, довірі й повазі до інших членів суспільства, здатності виконувати свої обов'язки, зобов'язання та громадянський обов'язок [485; 486; 487].

Інформаційно-технологічна компетентність виступає однією з цінностей сучасного суспільства. Вона передбачає наявність у індивіда умінь і здібностей збирати, обробляти, перетворювати, аналізувати, інтерпретувати, поширювати інформацію різними способами, забезпечуючи у такий спосіб злагоджену роботу соціального організму та його еволюцію [27; 130].

Компетентність соціальної взаємодії розглядається як здатність індивіда співпрацювати, узгоджено діяти, а також брати участь у спільній діяльності [807; 852] на мікро (сім'я, група друзів, колектив) і макрорівнях (соціальні структури та інститути).

Компетентність спілкування передбачає можливість і здатність індивіда шляхом вербальних і невербальних засобів встановлювати контакти між людьми з метою обміну досвідом, інформацією, встановлення особистісних і суспільних зв'язків у процесі здійснення різноманітних видів діяльності [829; 942].

Ознаками цих п'яти складових соціальної компетентності є:

- знання норм поведінки, засобів, програм виконання дій, варіантів розв'язання соціальних та професійних завдань, що постають перед людиною;
- досвід втілення в повсякденне життя знань та умінь;
- ціннісно-сміслові ставлення до змісту компетентності;
- емоційно-вольова регуляція, що виявляється у здатностях та здібностях особистості регулювати прояв компетентності відповідно до ситуацій професійної та соціальної взаємодії [350, с. 30].

Зазначені вище ключові соціальні компетентності є фундаментом, необхідним для забезпечення нормальної й ефективної життєдіяльності будь-якого індивіда як соціальної розумної істоти.

Трактування змісту поняття «соціальна компетентність» у вузькому ракурсі, дозволяє нам розглядати його як компетентність, що дозволяє індивіду здійснювати успішну взаємодію із соціумом та іншими індивідами у процесі навчально-професійної діяльності.

Беручи до уваги той чинник, що компетентність є «опануванням людиною відповідною компетентністю, у поєднанні з особистісним ставленням до неї та предмета діяльності» [901], а також є «...актуальним проявом компетентності» [350, с. 17], вважаємо за необхідне дати аналіз працям дослідників, які розглядають процес формування соціальної компетентності в індивідів на різних етапах його становлення і розвитку.

У зв'язку із вищезазначеним у нашій роботі ми пропонуємо виокремити такі напрями дослідження соціальної компетентності: соціальна компетенція як складова соціальної компетентності; соціальна компетентність як вид ключових компетентностей та інтегральне новоутворення особистості; соціальна компетентність як сукупність взаємопов'язаних парціальних компетентностей.

У контексті першого напрямку нами було проаналізовано праці Е. Азімова [5], А. Вербицького [148], М. Аріяна [35], Т. Базарова [47], О. Григор'євої [195], О. Гришиної [198], Н. Гулієва [203], Э. Зеєра [343], І. Зимньої [355], І. Кононенко [445], М. Кормільцевої [448], Н. Мокєєвої [571], Г. Мосягіної [577], Н. Нагімової [588], Л. Сухової [829], А. Хуторського [901], І. Шишової [936], С. Шишова [934].

Так, І. Шишова [936] досліджує соціальну компетенцію в контексті навчання іноземним мовам і пропонує розглядати її як елемент залучення індивіда до нового соціального досвіду у системі суспільних зв'язків та компонент засвоєння цінностей і норм, а також відносин та впливів у соціумі. Авторкою вказано на рольові ігри як одну з можливих форм розвитку соціальної компетенції здобувачів освіти [936, с. 112].

Е. Азімов і А. Щукін [5, с. 286] визначають соціальну компетенцію як здатність індивіда налагоджувати контакти з іншими індивідами на основі потреб, мотивів та відносин, що складаються між партнерами по спілкуванню. Не менш важливими для розвитку індивіда, згідно з переконаннями дослідників, є його здатності до усвідомлення соціальної ситуації та управління нею.

О. Гришина тлумачить соціальну компетенцію як один з ефективних засобів розв'язання завдань комунікації у галузі особистих, професійних та соціальних інтересів індивіда [198, с. 94]. У подібному ракурсі виконано дослідження Л. Сухової [829], де соціальна компетентність представлена у вигляді бажання і вміння індивіда здійснювати акт комунікації з іншими людьми.

Деякі дослідники [35] визначають соціальні компетенції як здатність індивіда жити у мирі, злагоді та гармонії з навколишнім світом, а також ефективно діяти відповідно до соціальної ситуації.

У визначенні соціальної компетенції, наданим С. Шишовим [934] зроблено акцент на процесі координації інтересів індивіда з потребами суспільства, що передбачає вільнодумство й толерантне ставлення до різних культур і культурних традицій, а також здатність людини до прийняття виважених рішень у процесі колективної роботи. Сформованість цієї компетенції, згідно з переконаннями автора, сприяє підвищенню життєздатності індивіда, розширенню його можливостей пристосовуватися до навколишнього середовища, збільшенню відповідальності за особистісне та суспільний добробут, а також забезпеченню успіху у професійній діяльності.

Визначаючи зміст соціальної компетенції, О. Григор'єва [195] вказує на те, що зазначена компетенція є інтегративною характеристикою людини, що містить її прагнення до продуктивної взаємодії з іншими представниками суспільства. Її характеристикою є здатність індивіда брати участь у процесі прийняття колективних рішень, коректно долати конфлікти, нести

відповідальність за виконання професійних обов'язків перед колегами та суспільством у соціально-політичних умовах, що постійно змінюються.

Мету розвитку соціальної компетенції деякі вчені [577] визначають через розвиток відносин індивіда до самого себе і до соціуму з його духовними та матеріальними цінностями. Трактуючи соціальну компетенцію як «якісне новоутворення особистості», що має соціально обумовлений характер, вчена вказує на те, що її наявність дозволяє індивіду успішно виконувати різні соціальні ролі, що є типовими для даного соціуму [579, с. 13], зокрема: міжкультурні, цивільні, сімейні [578; 579, с. 23].

Аналіз праць сучасних учених показав, що на процеси вбудовування індивіда в систему суспільних відносин, його успішної взаємодії в соціумі з собі подібними, а також визначення власної позиції мають важливе значення компетенції, що можуть бути віднесені до різновиду соціальних: соціально-особистісні [343], соціально-професійні [203; 355; 571; 588]; соціально-психологічні [148; 448; 445]; соціально-трудові [901].

Так, наприклад, соціально-трудові компетенції [901] дозволяють індивіду засвоїти соціальний досвід, а також набути уміння та реалізувати навички, необхідні йому для успішної життєдіяльності.

Дослідження колективу авторів показало тотожність понять «професійно важливі якості» і «компетенція», яку вчені трактують як «...комбінацію знань, умінь, навичок, мотиваційних чинників, особистісних якостей і ситуаційних намірів, що забезпечує ефективне розв'язання виконавцем завдань певного класу у певній організації на певному робочому місці у певному виробничому колективі» [47, с. 99]. Позиція зазначених авторів щодо змісту поняття «соціальна компетенція» свідчить про те, що основою соціальної компетенції є професійно важливі якості, що актуалізуються індивідом у кожному конкретному випадку у процесі передачі соціального досвіду.

У контексті другого напрямку дослідження, де соціальна компетентність розглядається як вид ключових компетентностей та інтегральне новоутворення особистості, нами було проаналізовано праці Т. Алексєєнко [12], Г. Беліцької

[70], Н. Беккер [69], Н. Білоцерковець [71], Н. Бордовської [111], А. Брушлінського [122], С. Гончарова [187], О. Гусева [210], Ю. Жукова [262], В. Мясникова [586], А. Реана [738], С. Краснокутської [460], А. Рижанової [748], Н. Лавриченко [492], Т. Пушкарьової [733], С. Учурової [861].

С. Гончаров під соціальною компетентністю розуміє «соціальну якість особистості» [187, с. 7-8], що характеризується: осмисленням і розумінням соціальної дійсності, з'ясуванням її суті; глибоким знанням основ суспільного життя як підґрунтя діяльності людини; суб'єктною здатністю індивіда до вибору власної позиції, виходячи з вимог, які суспільство висуває до його функціонування і розвитку; використанням соціальних технологій, що застосовуються для планування, проектування діяльності та розв'язання проблем, які виникають у соціумі на рівні різних соціальних інститутів.

Соціальна компетентність тлумачиться і як здатність встановлювати співвідношення між процесами усвідомлення індивідом соціальної реальності та його орієнтацією на громадські цінності [70, с. 30]. Носієм соціальної компетентності є особистість з яскраво вираженою суб'єктною позицією, наділена здатністю усвідомлювати суть суспільних явищ і встановлювати активну взаємодію з іншими членами суспільства.

Деякі дослідники [586, с.] вважають, що соціальна компетентність є основою «політичної коректності» індивіда і його «діяльнісної коректності у соціальній площині». Ступінь її сформованості впливає на здатності людини давати оцінку подіям, захищати та відстоювати свої громадянські права й інтереси. Її наявність визначає широкий спектр умінь особистості.

Н. Беккер трактує зміст поняття «соціальна компетентність» через призму поняття «соціалізація» і вбачає в ньому процес формування особистості під впливом умов соціуму [69, с. 55]. Вказуючи на спільність семантичного поля таких понять, як «соціалізація», «соціальне виховання», «соціальний інститут», «соціокультурна освіта», дослідниця визначає соціальну компетентність як «інтегральне особистісне утворення», що містить «низку взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих компонентів когнітивної, емоційної, поведінкової сфер»

[69, с. 60]. Такий компонентний склад, на думку автора, забезпечить особистості успішне опанування процесів адаптації та самореалізації, а, отже, і соціалізації в цілому. А. Реан і Я. Коломінський вказували на те, що «у процесі соціалізації та соціальної адаптації людина знаходить власну індивідуальність», засвоюючи та привласнюючи соціальний досвід [738, с. 33]. Процес його активної інтеріоризації та відтворення має суб'єктивний характер і визначає поведінку людини у різних соціальних ситуаціях. Моторна, емоційна, когнітивна складові, що забезпечують різні способи поведінки особистості, згідно з переконаннями Н. Бордовської та А. Реана [111] дозволяють їй досягти оптимального балансу позитивних і негативних наслідків у кожній конкретній ситуації.

Як «якісну характеристику соціалізації» тлумачить соціальну компетентність С. Краснокутська [460, с. 20]. Вказуючи на те, що компетентність даного виду набувається, формується й розвивається у площині первинної, вторинної та третинної соціалізації, дослідниця робить акцент на особистісних якостях суб'єктів діяльності, а також їх здібностях, знаннях і уміннях, що мають соціальний контекст. Саме ці складові, згідно з переконаннями дослідниці, зможуть забезпечити процес інтеграції індивіда в соціум через виконання ним соціальних ролей громадянина, професіонала, сім'янина [460, с. 20].

Згідно з нашими поглядами, термін «соціальна компетентність» може бути розглянутим в одній площині з терміном «соціальність» як одного з елементів процесу соціалізації. Під «соціальністю» зазвичай розуміють якості індивіда, що характеризують ступінь його розвитку як соціальної істоти [659, с. 544], а також властивості, що дозволяють йому пройти шлях інкорпорації у суспільство. Соціальність може бути визначена і як «система соціальних ціннісних орієнтацій, якостей і поведінки соціального суб'єкта», «мета та інтегрований результат соціального виховання» [748, с. 98-99]. Згідно з думкою дослідників соціальність виявляється через здібності людини до взаємодії із собі подібними [659, с. 544]. Рівень цієї взаємодії визначається рівнем культури

певного суспільства [492]. Як відомо, акти взаємодії завжди здійснюються у процесі будь-якого виду діяльності. Вказуючи на соціальний характер діяльності індивіда, А. Брушлінський і В. Полікарпов відзначали, що вона є «не лише впливом, змінами світу, а й громадським актом», своєрідною «позицією» [123, с. 7]. Серед рівнів такої взаємодії вчені акцентують увагу на поведінці, спілкуванні та спогляданні [123, с. 7]. Споглядання передбачає процес засвоєння індивідом елементів загальнолюдської та національної культури з їх подальшим відтворенням. Поведінка людини визначається мотивацією і моральністю. Акт спілкування в процесі пізнання навколишнього світу передбачає різні типи діалогічних відносин, що «...являють собою досить різноманітні прояви соціальності людини, її діяльності, психіки тощо» [123, с. 12].

Попри різні акценти у трактуванні феномена соціальності [12; 122; 492; 715], дослідники вказують на перетворювальну діяльність індивіда через його соціальну активність і ту соціальну позицію, яку він займає в суспільстві. Вибудовуючи ієрархію понять «соціалізація», «соціальність», «соціальна компетентність», ми виходили з наступної логіки:

- соціалізація є процесом входження індивіда в суспільство та його інтеграцію до складної системи соціальних відносин [659, с. 543];
- соціальність є комплексною характеристикою соціального суб'єкта, тобто людини [748, с. 98];
- соціальну компетентність можна визначити як якість особистості, що характеризує ступінь її опанування соціальними навичками, необхідними для забезпечення її успішної життєдіяльності у соціумі.

Отже, семантичне поле цих трьох термінів містить: соціалізацію як процес; соціальність як комплексну характеристику індивіда, включеного у процес соціалізації; соціальну компетентність як одну зі складових соціальності, що визначає ступінь успішності або неуспішності взаємодії людини з соціумом, соціальними інститутами та агентами. Як процес активної взаємодії з соціумом соціальну компетентність представлено у дослідженнях Н. Білоцерковець і

Т. Пушкарьової [71; 733]. Ґрунтуючись на цьому положенні, більшість дослідників мету освіти на сучасному етапі розвитку суспільства вбачає в опануванні людиною знань, умінь, навичок, форм поведінки, сформованість яких дозволить їй сприймати й давати належну оцінку соціальній дійсності відповідно до норм і цінностей, прийнятих у суспільстві [210]. Отже, ступінь опанування соціальної дійсності відповідно до норм, що її характеризують, дозволить індивіду швидко реагувати на типові ситуації, адаптуватися до існуючих умов, діяти адекватно до обставин, що склалися, здійснювати пошук різноманітних поведінкових стратегій відповідно до принципу «тут і зараз» [272; 861].

Соціальну компетентність з позицій інтегративного утворення особистості розглядали С. Бахтєєва [63], А. Демчук [222], Н. Калініна [391], Н. Ляхова [531], Г. Марасанов [544], Т. Самсонова [766], О. Спірін [820].

Переважна більшість дослідників вивчали соціальну компетентність у філософському й психологічному ракурсах [544]. Так, у площині філософського контексту під соціальною компетентністю розуміється така інтеграційна характеристика особистості, що є відображенням її здатності до неадаптивної та адаптивної активності у соціумі. На рівні психології розвитку під соціальною компетентністю розуміють можливості суб'єктів діяльності усвідомлювати й цілеспрямовано керувати процесами адаптації, особистісного самовизначення й професіоналізації [544, с. 67].

Як інтегративне особистісне утворення, що фіксується в особистісних якостях індивіда, його ціннісних орієнтаціях і мотивації, досліджує соціальну компетентність Н. Калініна. Вчена вказує на включеність у зміст цього поняття «знань людини про суспільство і власну особу», а також її умінь, навичок поведінки у соціумі, досвіду з метою інтеграції внутрішніх і зовнішніх ресурсів особистості для реалізації соціально важливих цілей і завдань [391, с. 20].

Подібної інтерпретації даного терміну дотримується і Т. Самсонова, досліджуючи технології формування соціальної компетентності у підлітків [766]. Акцентуючи увагу на тому, що соціальна компетентність є інтегративним

особистісним утворенням, дослідниця вказує на необхідність розвивати знання, уміння, навички, здібності здобувачів освіти. Згідно з думкою автора, наявність компетентності зазначеного виду вплине на успішність процесу соціалізації індивіда, що передбачає його адаптацію до соціального середовища, в якому цей процес відбувається.

Згідно з переконаннями С. Бахтєєвої, соціальна компетентність, як інтегральне особистісне утворення, акумулює в собі: розуміння особистістю соціальної дійсності крізь призму її ціннісних поглядів і переконань; знання цієї дійсності, що забезпечує можливість діяти; здатність суб'єкта до самовизначення; особистісні вміння, необхідні для забезпечення, впровадження і застосування соціальних технологій [63, с. 10].

Суть соціальної компетентності, як інтегративної якості особистості, на думку Н. Ляхової, полягає у прийнятті особистістю самої себе, адекватній самооцінці, самоконтролю у процесі діяльності, рефлексії [531]. Процес її формування неможливий без актів комунікації, прийняття іншого індивіда, поваги до нього, визнання його індивідуальності. Акти збалансованості кооперації та конфронтації приймаються дослідницею як підґрунтям відносин між суб'єктами соціальної взаємодії [531, с. 22].

Вказуючи на той чинник, що соціальна компетентність є інтегративною характеристикою особистості, А. Демчук [222] визначає її як комплекс, що містить ціннісно-сміслову розуміння індивідом навколишньої дійсності, а також його вміння взаємодіяти з іншими індивідами. Цей комплекс доповнюють знання людини про соціальні мережі та норми взаємовпливу в найрізноманітніших соціальних ситуаціях [222, с. 20]. А. Спирін трактує соціальну компетентність як динамічну інтегральну систему якостей і властивостей особистості, засновану на міцних знаннях про соціальну дійсність, готовність до соціальної взаємодії та співпраці, наявність досвіду такої взаємодії [820, с. 8-9]. Соціальна компетентність, згідно з переконаннями автора, забезпечує здатність індивіда різнопланово діяти у конкретному соціумі, беручи до уваги позиції інших представників суспільства [820, с. 12].

Розкриваючи суть даного поняття, дослідник вказує на те, що зміст компетентності зазначеного виду змінюється відповідно до вікових особливостей індивіда й особливостей його життєвого досвіду, а також характеру вимог, що ставляться до виконання ним певної соціальної ролі [820, с. 11-12]. На процес розвитку соціальної компетентності, згідно з думкою автора, мають вплив рівень сформованості уявлень людини про світ взагалі, а також здатність індивіда віддзеркалювати інформацію про неї мовою конкретної культури. Чималу роль автор відводить досвіду постійної роботи людини над собою, тобто самовдосконаленню [820, с. 12].

У контексті третього напрямку дослідження, де соціальна компетентність розглядається як сукупність взаємопов'язаних парціальних компетентностей, ми проаналізували праці В. Аніської [27], О. Бехтенової [89], І. Зимньої [353], А. Маркової [547], О. Петрова [672; 673], Р. Wellhofer [1038].

Нам є близькою позиція О. Бехтенової [89], яка трактує соціальну компетентність як такий комплекс знань, умінь та навичок, що інтегрує моральні установки, цінності індивіда та його особистісні особливості. Сукупність цих складових надасть людині можливість ефективно взаємодіяти з соціумом і виконувати роль, що характеризує її соціальний статус.

Так, у контексті особистісно-діяльнісного підходу на основі аналізу основних положень психолого-педагогічної науки І. Зимня [353] пропонує розглядати поняття «соціально-професійна компетентність». Рівень її сформованості в індивіда, на думку автора, дозволить йому «успішно виконувати виробничі завдання, взаємодіяти з іншими людьми» [353]. Змістовно соціальний блок зазначеної компетентності, представлений авторкою у вигляді таких здібностей особистості:

- організовувати власне життя відповідно до правил і вимог, спрямованих на зміцнення здоров'я, його збереження і профілактику;
- дотримуватися норм людського співіснування, що регулюють відносини у соціумі між його представниками;

- керуватися у різноманітних видах діяльності цінностями життя й слідувати принципам культурної соціальної взаємодії;
- вибудовувати стратегію власного розвитку і саморозвитку та втілювати її у життя;
- акумулювати, інтегрувати, використовувати набуті знання для розв'язання соціально значущих завдань;
- підтримувати партнерські відносини, працювати разом, приймати спільні рішення, керувати та підкорятися;
- комуніціювати, встановлювати й розвивати різноманітні контакти між представниками соціуму як рідною, так і іноземною мовами;
- приймати рішення у неоднозначних, невизначених ситуаціях;
- здійснювати пошук творчих рішень у процесі професійної діяльності;
- працювати з інформацією, закріпленою на різних носіях (здійснювати пошук, зберігати, поширювати, обробляти, перетворювати).

Вивчаючи питання, пов'язані з процесом формування соціально-професійної та соціально-технологічної компетентності педагога в сучасному інформаційно-освітньому просторі, В. Аниськін [27, с. 5].

А. Маркова [547, с. 34] вважає, що соціальну компетентність слід вивчати як варіацію професійної компетентності. Дослідниця визначає її через опанування прийомами професійного спілкування у контексті спільної діяльності, що передбачає відповідальність за результати власної праці.

Подібних поглядів дотримується А. Петров [672], який розглядає соціальну компетентність як одного з компонентів професійної компетентності інженерно-педагогічних кадрів.

У контексті професійної діяльності професійна компетентність тлумачиться як здатність індивіда приймати самостійні виважені рішення, що є основою його активності як суб'єкта праці. Вказуючи на особистісний, професійний і загальнолюдський ракурси дослідження поняття «соціальна компетентність», дослідники [1038] відзначають такі якості, що характеризують це поняття: відповідальність, відкритість, ініціативність, комунікабельність,

співпереживання, старанність, критичність. Серед здібностей акцент зроблений на встановленні контактів з іншими людьми, свідомій дії, рефлексії та саморефлексії.

Отже, суть поняття «соціальна компетентність» є інтегральною якістю (характеристикою) здобувача вищої освіти, що містить взаємопов'язані парціальні компетентності (соціально-особистісну, соціально-професійну, соціально-культурну, соціально-комунікативну, соціально-інформаційну, соціально-лідерську), сприяє особистісному та професійному зростанню, продуктивній соціальній взаємодії, підвищенню рівня позитивної соціальної активності студентів, їх гармонійній життєдіяльності у соціумі.

Соціальна компетентність містить широкий спектр знань, умінь та навичок, опанування якими спрямоване на забезпечення продуктивної життєдіяльності людини у соціумі (політичної, громадянської, правової, міжкультурної комунікації, професійної тощо) та дозволяє індивіду ефективно взаємодіяти з соціальними інститутами й представниками суспільства.

1.2. Структура та функції соціальної компетентності

Можливим способом підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців, зростання їх конкурентоспроможності на ринку праці є: переосмислення цілей і кінцевих результатів процесу професійної підготовки; оптимізація прийомів, способів і підходів, що є базисом її організації; модернізація освітнього процесу на основі впровадження технологій, орієнтованих на особистісний та професійний розвиток суб'єктів праці; оновлення змісту освітньо-професійних програм підготовки здобувачів вищої освіти на основі компетентнісного підходу. Одним з центральних понять, що підлягають вивченню у площині зазначеного підходу, є поняття «соціальна компетентність».

З метою з'ясування змісту поняття «соціальна компетентність», яку віднесено до числа ключових компетентностей [614], вважаємо за необхідне звернутися до суті поняття «компетентність», а потім наділити його ознаками «соціальності».

Попри велику різноманітність тлумачень суті поняття «компетентність», що зустрічається в психолого-педагогічній літературі, акцентуємо увагу на визначенні зазначеного поняття, що міститься у Національній рамці кваліфікацій (НРК), де воно розглядається як «динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей» [589]. Таке поєднання зазначених елементів «... визначає здатність людини успішно здійснювати професійну і подальшу навчальну діяльність», а також є «...результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [589]. Цьому визначенню не суперечить визначення «компетентності», дане Ю. Рашкевичем [737]. Автор тлумачить це поняття як «...динамічне поєднання знань, розуміння, навичок, умінь і здібностей» [737, с. 28].

На знаннєвій складовій поняття «компетентність» зроблено акцент і в дослідженнях І. Зимньої [350]. Дослідниця трактує цей термін як

«інтелектуально й особистісно-обумовлену соціально-професійну життєдіяльність людини, що ґрунтується на знаннях» [350, с. 13].

Елементи, що утворюють дане поняття й містяться у вищенаведених визначеннях, ми пропонуємо доповнити такою складовою, як «досвід», що є сукупністю знань, навичок і умінь, засвоєних у процесі практичної діяльності. Він є результатом «...активної практичної взаємодії з об'єктивним світом» [638, с. 392].

З огляду на вищезазначене, у нашій роботі під компонентами компетентності ми будемо розуміти: знання, вміння, навички, розуміння, здатності, досвід, ціннісне ставлення. Ці ж сім елементів ми пропонуємо розглядати і як компоненти соціальної компетентності (див. Рис. 1.2.), наявність яких дозволяє індивіду впевнено функціонувати в суспільстві.

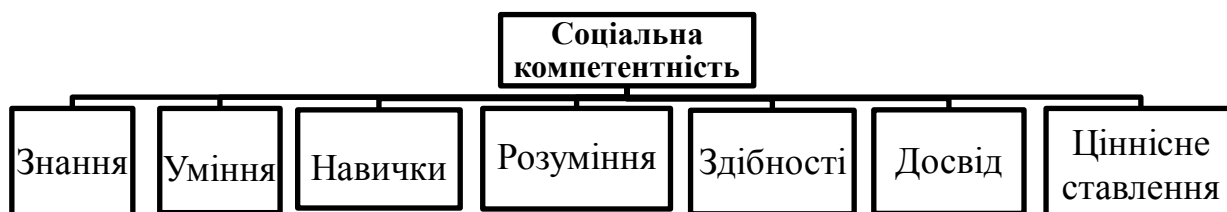


Рис. 1.2. Компоненти соціальної компетентності

Пропонуємо змістовно розглянути кожну із зазначених складових на основі аналізу анкетних даних студентів Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна: всього 146 опитаних (див. Додаток Б). В анкетуванні брали участь студенти 3 курсу (51 особа) і 5 курсу (45 осіб) історичного факультету, які вивчали навчальні дисципліни «Педагогіка» та «Педагогіка вищої школи» відповідно, а також студенти 2 курсу хімічного факультету (50 осіб), які отримували знання та набували відповідних компетентностей з навчальної дисципліни «Основи педагогіки».

Відповіді студентів на запитання анкети «Наведіть складові соціальної компетентності» були вкрай різноманітними. В узагальненому вигляді з-поміж

цих відповідей у нашій роботі ми використовуємо лише ті, що розкривають значення кожного з семи зазначених вище елементів компетентності.

Перший елемент компетентності ми позначили як «знання».

Знання – це така якість людини, на підґрунті якої можливе розуміння та усвідомлення соціальних явищ, законів і закономірностей. Вони є основою формування ціннісного ставлення індивіда до об'єктів і суб'єктів соціальної дійсності та виявляються у його ставленні до розв'язання соціальних завдань через акти мислення, роздуми, рефлексію. Відповідно до думки опитаних студентів, для розвитку їхньої соціальної компетентності необхідні такі знання:

- природи людини з метою усвідомлення власної особи як соціального суб'єкта;
- структури особистості, її якостей, що дозволяють успішно соціалізуватися в суспільстві;
- прав людини як сукупності правил, що регламентують її діяльність у різних галузях суспільного життя;
- загальнолюдських цінностей і норм;
- законів, культурних норм, правил поведінки, звичаїв, традицій, етикету і табу, характерних для даного соціуму,
- природи соціальної дійсності;
- законів функціонування суспільства і держави;
- основ соціального законодавства;
- рольових позицій, вимог і рольових очікувань, що ставляться у суспільстві до людей тієї чи іншої професії з різним соціальним статусом;
- основ майбутньої професійної діяльності й планування професійної кар'єри;
- засобів і способів розв'язання соціальних та професійних завдань,
- шляхів пошуку необхідної інформації;
- основ педагогіки, психології та етики, необхідних для успішної адаптації у професійній діяльності та суспільного життя;

- суті та змісту процесу спілкування, його особливостей, що виявляються в діяльності індивіда;

- соціально-психологічних і соціально-етичних основ процесу спілкування;

- основ ділового етикету;

- логіки та способів конструктивної взаємодії індивідів в соціумі;

- основних положень про суть здорового способу життя.

Наступною складовою компетентності є «вміння». Уміння, як основа виконання індивідом дій, що були засвоєні ним у процесі виконання вправ [659, с. 613], забезпечать йому можливість віддзеркалювати знання про місце людини у світі, закони розвитку суспільства, систему взаємовідносин між людьми в актах мислення. У контексті розвитку соціальної компетентності студентської молоді в системі професійної підготовки серед основних умінь респондентами було вказано на такі вміння, як:

- ефективно вибудовувати стратегію поведінки та встановлювати контакти з членами суспільства;

- жити у соціумі, що динамічно змінюється, за умов розвитку здібностей до самопізнання, саморозвитку, самозміни, самореалізації, самовизначення,

- розуміти й аналізувати думки інших;

- налагоджувати й підтримувати соціальні контакти;

- діяти відповідно до особистісної вигоди відповідно до норм чинного законодавства;

- використовувати закони для захисту власних інтересів та інтересів інших громадян;

- обирати правильні соціальні орієнтири й організувати власну діяльність відповідно до них;

- вибудовувати логіку відносин з суб'єктами суспільного життя;

- приймати рішення в умовах невизначеності, здійснювати усвідомлений вибір, встановлювати безконфліктні відносини з різними категоріями людей;

- мобілізувати себе на дію, адекватну тій чи іншій ситуації, аналізувати її й давати адекватну оцінку;
- приймати конструктивні рішення;
- знати правила етикету цивільних і трудових відносин;
- аналізувати й давати правильну оцінку ситуації, що склалася на сучасному ринку праці з метою отримання максимуму корисного із запропонованого;
- складати резюме, здійснювати пошук роботи, використовувати можливості для підвищення кваліфікації;
- організувати власну діяльність, передбачати її результати та прогнозувати наслідки;
- приймати правду і визнавати власні помилки, вчитися на власних помилках і помилках інших;
- реалізовувати набуті знання на практиці;
- встановлювати причинно-наслідкові зв'язки;
- холоднокровно мислити, адекватно реагувати, формулювати правильні висновки;
- доводити правильність і обґрунтованість власної позиції, аргументувати свою думку;
- роз'яснювати суть поставленого завдання, чітко та ясно висловлювати власні думки;
- працювати з інформацією: вірогідно її відтворювати, робити акцент на головних положеннях, розділяти великі блоки на складові, доступно викладати, аналізувати й піддавати критиці незалежно від джерела.

Значущою складовою дефініції «компетентність» є «навички». Розвиток соціальних навичок особистості здійснюється на основі набутих нею знань і сформованих умінь. Вони є показником моральної зрілості людини, її здатності жити в соціумі та взаємодіяти з його представниками. До основних навичок, що сприяють сформованості соціальної компетентності, респонденти віднесли такі:

- дотримання моральних і етичних норм;
- відповідальне ставлення до власних вчинків і висловлювань;
- соціальна активність та функціональна грамотність, особиста ініціатива;
- рольова поведінка, відповідна тому чи іншому статусу індивіда у суспільстві;
- організація конструктивної соціально-орієнтованої діяльності засобами вербальної та невербальної комунікації;
- комунікаційний контроль;
- аналіз ситуації взаємодії між суб'єктами суспільного життя, а також її оцінка;
- робота у команді на засадах співробітництва;
- пристосування до групової роботи, виконання певної ролі у колективі, участь у прийнятті єдиного рішення;
- пошук способів розв'язання поставленого завдання;
- самостійне прийняття рішень;
- самоосвіта, самореалізація, самопізнання, рефлексія як механізм розвитку самосвідомості;
- швидка адаптація;
- запобігання конфліктним ситуаціям;
- конструктивна взаємодія у різних ситуаціях;
- усвідомлене відтворення інформації;
- знаходження раціональних рішень в ситуації, що склалася;
- виявлення проблем без наставництва або допомоги;
- оцінка власної роботи та досвіду.

Ці навички закріплюються й автоматизуються на міцній основі, що поєднує досвід поведінки людини з її ціннісними орієнтаціями. У зв'язку з цим пропонуємо розглянути ще дві складові терміну «компетентність»: «досвід» і «ціннісні орієнтації».

Досвід накопичується у процесі аналізу різних соціальних ситуацій, що сталися з індивідом і послугували йому певним уроком. Студентами було

зроблено акцент на необхідності розвитку трудового та емоційного досвіду, а також досвіду духовного спілкування й творчої діяльності. Серед можливих напрямів надбання соціального досвіду, респонденти звернули увагу на:

- участь у громадському житті, конструктивній соціальній взаємодії;
- досягнення поставлених цілей, подолання труднощів;
- розв'язання соціальних та виробничих проблем, що виникають в житті та у професійній діяльності;
- аналіз рольової поведінки, орієнтованої на представників тієї чи іншої професії;
- співробітництво, робота в команді, налагодження довірливих відносин із колегами;
- оцінка й аналіз діяльності суб'єктів;
- розв'язання нестандартних ситуацій міжособистісного спілкування;
- корекція поведінки в конфліктних ситуаціях;
- створення позитивного емоційного фону у процесі взаємодії;
- фіксація й перевірка інформації на предмет її вірогідності;
- усвідомлений аналіз інформації, подання її у новому форматі;
- саморегуляція, розвиток і саморозвиток.

Не менш важливою складовою компетентності є сформоване в індивіда ціннісне ставлення до того, що його оточує і до того, що відбувається. Цінності є основою моральних ідеалів людини, отже, соціальна компетентність, як одна з їх характеристик, «...завжди співвідноситься у суспільстві з певним універсальним моральним ідеалом» [459, с. 91]. Ціннісне ставлення виявляється в умінні висловлювати у конкретних поняттях ціннісні основи буття окремої людини та різних соціальних інститутів мікро і макрорівня. Воно виявляється у тенденції до більш ясного розуміння загальнолюдських цінностей і установок щодо конкретної мети. Формування соціальної компетентності не є можливим за умов відсутності розуміння суті абсолютних (вічних) цінностей, а також національних і громадянських цінностей, цінностей сімейного й особистого життя, що становлять основу існування та діяльності людини-громадянина

[157, с. 110-112]. Цінності, що визначають світоглядну, духовну, морально-етичну позицію людини як особистості, є підґрунтям її ставлення до власного життя і життя інших членів соціуму. Формування системи цінностей до праці, культури, мистецтва, знань, досвіду відбувається через виховання у власній особі таких якостей, як-от: повага, чемність, доброзичливість, уважність, співчуття, розуміння, чуйність, самопожертва, довіра, чесність, совість, толерантність, самодисципліна, миролюбність, відповідальність, адекватність, гуманізм, тактовність, допитливість, старанність, справедливість, адекватна самооцінка, стійкість, турботливість, самовідданість.

Саме ці якості були відзначені респондентами як найбільш значущі для природного функціонування людини в суспільстві собі подібних.

Успішність та ефективність діяльності індивіда залежить від його здібностей. Вони являють поєднання індивідуально-психічних властивостей і особливостей індивіда, що дозволяють визначити ступінь його відповідності вимогам, що ставляться до здійснення того чи іншого виду діяльності. У контексті зазначеної теми, поряд з розумовими, академічними, творчими, фізичними, емоційними, організаторськими, лідерськими, студентами були акцентовано увагу на наступних здібностях, що розкривають та доповнюють зміст зазначених:

- ефективно взаємодіяти з навколишнім середовищем;
- адекватно сприймати дійсність;
- бути громадянином, патріотом, рівноправним членом суспільства;
- бути відкритим до сприйняття нового й успішно адаптуватися до соціально-економічних умов розвитку суспільства;
- брати участь у розв'язанні складних ситуацій, що виникають у системі міжособистісних відносин;
- мотивувати себе та оточуючих до активної продуктивної діяльності;
- узгоджувати власні дії з діями інших суб'єктів діяльності;
- визначати й розуміти мотиви дії оточуючих, обрати найбільш ефективні способи взаємодії;

- приймати виважені рішення;
- швидко орієнтуватися у ситуації та актуалізувати свій особистісний досвід для розв'язання конкретних завдань;
- вибудовувати стратегію власної поведінки на основі адекватного реагування на ситуацію, що склалася;
- розуміти поставлені завдання та вчасно виконувати їх;
- конструктивно взаємодіяти у процесі розв'язання поставленого завдання;
- розв'язувати завдання на рівні творчості;
- долати труднощі на шляху до поставленої;
- реалізувати власні плани, доводити справу до її логічного завершення;
- встановлювати дружні відносини, виявляти терпимість та толерантність, йти на компроміс у разі необхідності;
- співпрацювати, знаходити ефективні шляхи виходу із конфліктної ситуації;
- бути емоційно стійким, свідомо контролювати власну діяльність, брати на себе відповідальність за її результати, визначати рівень особистісних досягнень;
- слухати, розуміти, приймати, підтримувати точку зору партнерів по спілкуванню з метою досягнення бажаного результату;
- блокувати неприємні відчуття та власну невпевненість у процесі спілкування;
- аргументовано викладати власну точку зору та відстоювати її;

Не менш важливими, згідно з переконаннями студентів, виявилися здібності до емпатії, самопізнання, адекватної самооцінки, критики, аналізу власних дій, самоорганізації, саморегуляції, позитивного само сприйняття та мотивації.

Наступною складовою компетентності є «розуміння».

Розуміння є основою будь-яких усвідомлених дій людини. Його характеризують як здатність людини «...осягнути сенс і значення чогось» [659,

с. 447], що призводить до чіткого результату за умов включення механізмів ідентифікації, емпатії, інтуїції, проекції, соціальної перцепції. У контексті формування соціальної компетентності студенти акцентували увагу на необхідності розуміння:

- суті соціальних явищ;
- устрою і функціонування соціальних інститутів у суспільстві;
- логіки соціальної взаємодії;
- норм конкретного соціуму;
- саморозвитку з метою досягнення високого рівня адаптації до умов конкурентного соціуму;
- концепту соціальної рефлексії як певного механізму пізнання соціальної дійсності;
- соціальної рефлексії як одного з чинників, що має вплив на процес національної самоідентифікації;
- соціальної рефлексії як одного з чинників, що має вплив на процес розвитку самосвідомості та громадянського патріотизму;
- соціальної рефлексії як чинника, що забезпечує становлення здорової сім'ї через процес усвідомлення і засвоєння сімейних традицій і цінностей, корекцію патернів поведінки, рольових сценаріїв;
- способів досягнення поставлених цілей ефективним чином;
- очікувань і вимог інших індивідів;
- причин, що спонукають людину діяти тим чи іншим способом;
- відносин у системі «Я - суспільство»;
- меж власних намірів відповідно до встановлених у суспільстві норм;
- причинно-наслідкових зв'язків у процесі взаємодії з навколишнім світом;
- власної недосконалості як стимулу до подальшого розвитку;
- сенсу власного буття;
- доречності висловлювань, їх контексту і підтексту;
- способів досягнення мети самим адекватним способом.

Отже, компонентами соціальної компетентності студентів класичних університетів визначено: мотиваційно-світоглядний, когнітивний, діяльнісно-операційний, особистісно-рефлексійний.

На підставі проведеного аналізу наукової літератури [260; 460; 867] нами виокремлено функції соціальної компетентності. Умовно ми розподілили їх на дві групи. Першу групу представлено функціями загального характеру. До їх числа нами віднесені прикладна, адаптаційна, інтеграційна, орієнтаційна, статусна, рольова, аксіологічна, регулятивна, соціалізаційна, кумулятивна, трансляційна, поведінкова. Зміст цих функцій віддзеркалює діяльність людини як представника соціуму незалежно від його особистісних, індивідуальних особливостей.

Другу групу складають часткові функції, що є проявом загальних. Вони характеризують діяльність конкретної людини з урахуванням її психічних особливостей і виокремлені за принципом визначення провідного виду діяльності студентів у процесі професійної підготовки. Таким видом діяльності є навчально-пізнавальна діяльність. До цієї групи ми віднесли навчально-пізнавальну, ціннісно-сміслову, мотиваційно-цільову, адаптивно-перетворюючу, рефлексійно-оцінну функції.

Пропонуємо дати коротку характеристику кожній із зазначених груп.

Перша група функцій була виокремлена нами на підґрунті аналізу праць С. Краснокутської [460] і В. Жукова [260].

Відзначаючи поліфункціональний характер соціальної компетентності, дослідниця звертає увагу на такі функції [460: с. 9, с. 12, с. 20]: прикладну, адаптаційну, інтегративну, орієнтаційну, статусну, рольову.

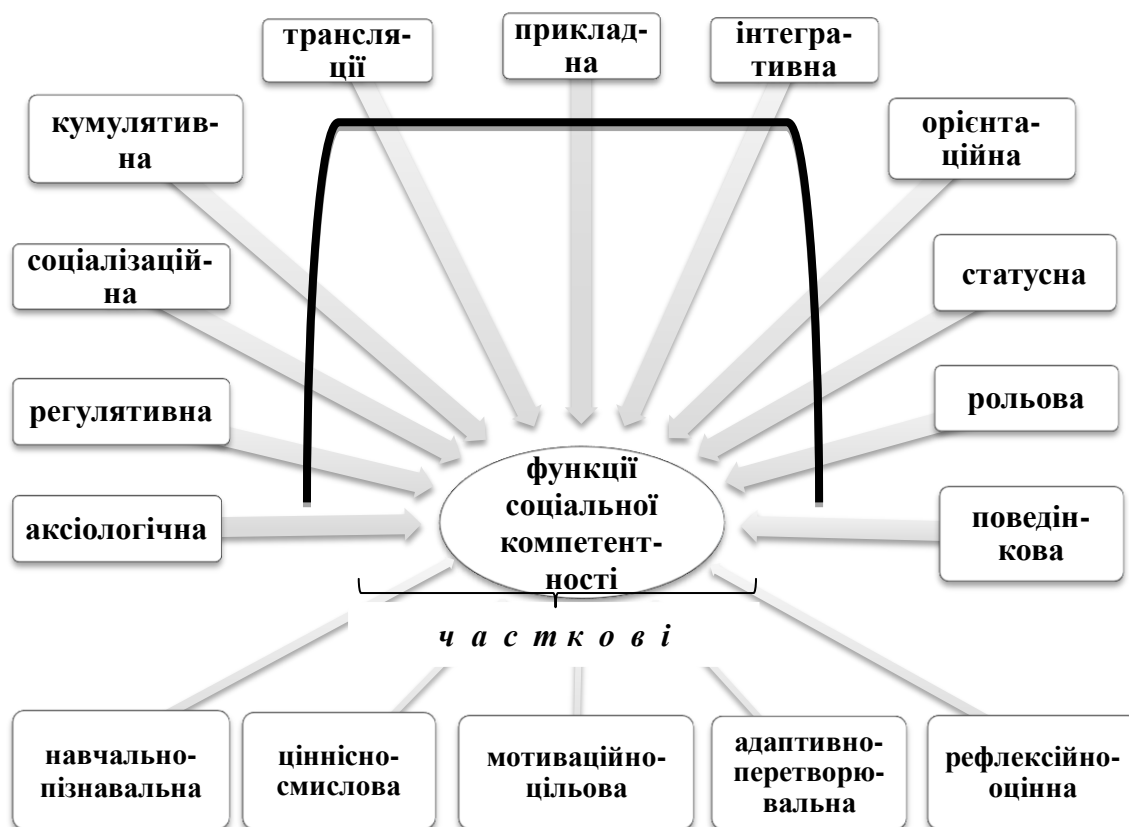


Рис. 1.3. Поліфункціональність соціальної компетентності

Беручи до уваги той чинник, що соціальна компетентність має тісний зв'язок з процесами пізнання навколишньої дійсності, її перетворенні, створення матеріальних і нематеріальних цінностей на основі культурної спадщини, вважаємо за необхідне доповнити сукупність функцій, виокремлених С. Краснокутською [460], низкою функцій, притаманних культурі [260, с. 141-146]: аксіологічна, регулятивна, соціалізаційна, кумулятивна, трансляційна, поведінкова.

До другої групи функцій ми віднесли функції, виокремлені у роботі Є. Фастової [867, с. 99]. Логіка дослідження авторки ґрунтується на особливостях підліткового віку й середовища, в яке занурена дана вікова категорія. З огляду на чинники спадкоємності розвитку, ми беремо за основу

зазначені дослідницею функції й насичуємо їх змістом відповідно до особливостей студентського віку. До числа цих функцій належать: навчально-пізнавальна, ціннісно-смилова, мотиваційно-цільова, адаптивно-перетворююча, рефлексійно-оцінювальна.

В узагальненому вигляді всі зазначені вище функції соціальної компетентності представлені нами на рис. 1.3.

Знання функцій, зазначених вище, визначає напрями формування соціальної компетентності, вказує на прикладний характер діяльності викладача у розвитку цієї компетентності у студентській молоді. Оптимізація цього процесу можлива за умов використання різних прийомів, технік, технологій в освітньому процесі класичних університетів.

1.3. Загальна характеристика сучасного освітнього процесу класичного університету в контексті формування соціальної компетентності студентів

Формування соціальної компетентності студентів відбувається в закладах вищої освіти й обумовлюється станом освіти у конкретний проміжок часу. З метою характеристики освітнього процесу класичного університету важливо розглянути більш докладно поняття «освіта».

Розкриваючи змістове наповнення поняття «освіта», Л. Гриневич узагальнює підходи до його визначення. Дослідниця стверджує, що у період сьогодення «освіта» розуміється як: цінність (державна, суспільна, особистісна); система різноманітних навчальних закладів і освітніх установ; особливий процес; різнорівневий результат; соціокультурний феномен; соціальний інститут, що впливає на стан свідомості суспільства [196, с. 15].

Роль і завдання освіти як цінності, соціального інституту та соціокультурного феномену висвітлюються й конкретизуються у документах, вироблених світовою спільнотою. Освіта характеризується як результат аналізу

тих змін, що відбулися в людському суспільстві, й усвідомлення тих викликів, що постають перед ним [152, с. 16]. У Доповіді про світовий розвиток (публікація Світового банку «World Development Report») за 1980 рік вперше акцентовано увагу на тому, що освіта відіграє важливу роль у розвитку людського потенціалу [895; 1042].

У контексті розвитку людини суть освіти доречно розкривати через атрибутивне словосполучення «глобальна освіта». За визначенням В. Огнев'юка, глобальна освіта полягає у підготовці молоді до корисної та ефективної діяльності в суспільстві та постійно змінюваному світі [637]. Дослідник окреслює основні складові змісту глобальної освіти. Серед них: загальнолюдські цінності та культури різних країн, глобальні системи (економічні, політичні, екологічні тощо), глобальні проблеми (права людини, збереження миру тощо), світова історія [637].

За О. Ліферовим, крім глобального рівня, у площині світової освіти, простежуються рівні регіональний, національний чи конкретного закладу освіти. Ефективна взаємодія різних освітніх систем передбачає якісне вирівнювання їхнього розвитку [515].

Розгляд освіти як особливого процесу передбачає характеристику таких видів освіти: формальна, неформальна, інформальна освіта. Розкриття суті даних понять здійснено у Законі України «Про освіту» (2017 р., ст. 8). Формальною визнається освіта, яка здобувається за освітніми програмами відповідно до визначених законодавством рівнів освіти, галузей знань, спеціальностей (професій) і передбачає досягнення здобувачами освіти визначених результатів навчання відповідного рівня освіти та набуття кваліфікацій, що визнаються державою. Неформальна освіта – це освіта, яка здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій. Інформальна освіта – це освіта, яка передбачає самоорганізоване набуття особою певних компетентностей, зокрема під час

повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям [719].

Характеристика освіти як системи різноманітних закладів обумовлює розкриття ролі навчальних установ у цій системі. У Меморандумі Міжнародного симпозіуму ЮНЕСКО зазначається, що у період сьогодення актуальною стає проблема пошуків нової парадигми вищої освіти, суть якої переважно становить фундаментальність, цілісність і направленість на задоволення інтересів людини. При цьому акцентується увага на тому, що фундаментальна вища освіта має формувати глибокі теоретичні знання, критичне мислення і бути спрямованою на розв'язання проблем глобальної етики та глобальної відповідальності [152, с. 22; 522]. Відтак, актуалізується твердження сучасних науковців стосовно самих значущих показників розвитку закладів вищої освіти. Ними, без сумніву, виступають принципи; ціннісні орієнтири, цілі; структура; зміст, форми, методи освіти, виховання, навчання; статус освітніх установ [695, с. 5]. Не випадково, у наукових розвідках сучасних дослідників означені категорії прийнято згадувати при характеристиці особливостей організації освітнього процесу закладів вищої освіти, зокрема, університетів [787, с. 281-306].

Для визначення поняття «освітній процес» важливо скласти уявлення про лексичну одиницю «процес». Академічний тлумачний словник української мови пояснює специфіку використання цього поняття в науковому обігу. Зокрема, процес слід розуміти як послідовну зміну станів або явищ, що відбувається закономірним порядком; хід розвитку чого-небудь [805].

У нормативно-правових документах сучасної України конкретизовано визначення суті поняття «освітній процес». За законом України «Про освіту» (ст.1), освітній процес – це система науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на розвиток особистості шляхом формування та застосування її компетентностей [719]. У законі України «Про вищу освіту» (ст.47) освітній процес тлумачиться як інтелектуальна, творча діяльність у галузі вищої освіти і науки, що провадиться у закладі вищої освіти (науковій установі) через систему

науково-методичних і педагогічних заходів та спрямована на передачу, засвоєння, примноження і використання знань, умінь та інших компетентностей в осіб, які навчаються, а також на формування гармонійно розвиненої особистості [719].

Центральною категорією педагогіки є також поняття «педагогічний процес». Ця категорія у науковій літературі має багато трактувань. За В. Ортинським, педагогічний процес – це внутрішньо логічно пов'язана сукупність процесів, які у своїй багатогранності й складності трансформують досвід людства, його знання, цінності, надбання в особистісні якості, установки та риси студентів, а також їх освіченість та ідейність, культуру й здібності, звички й характер [643]. Педагогічний процес у закладі вищої освіти тлумачиться як багатоаспектне явище, для якого характерні численні підсистеми, об'єднані між собою різними типами зв'язків. Науковець окреслює такі структурні компоненти педагогічного процесу як системи: мета педагогічного процесу, суб'єкти та об'єкти системи, завдання, змістова складова (виховання, навчання, самоосвіта, професійна підготовка, розвиток), організаційна структура, педагогічна діяльність, а також результат [643].

Зауважимо, що поняття «освітній процес» у період сьогодення набуває широкого вжитку в наукових розвідках та педагогічній діяльності освітян, що обумовлює оперування саме ним на сторінках нашого дослідження.

Для усвідомлення особливостей організації освітнього процесу класичного університету важливо звернутися до етимології ключового поняття дослідження «класичний університет» й розглянути місію, цінності, основні моделі класичного університету в історико-педагогічному аспекті.

Показово, що терміни «класика», «класична освіта», «класичний університет» походять від латинського слова «classicus», що в перекладі означає: зразковий, першокласний [484]. Формулюючи місію університету, важливо вказати, задля чого він створений та існує. Сучасні дослідники під місією університетів розуміють не головну мету існування конкретних закладів освіти, а призначення університетів у цілому як певного соціального інституту.

У цьому сенсі місію університету визначають як сукупність уявлень про основні цінності, цілі та простір розвитку освітньої установи, про те, навіщо він потрібен суспільству, державі, людям [525, с. 5]. У даному контексті місія є смислоутворюючим ядром університетської ідеї, тобто є викладом перспективного бачення образу університету, принципів і способів просування до ідеалу, тобто місія ототожнюється з ідеєю університету. Розглянемо підходи до визначення місії університету відповідно до типології означеного закладу освіти, запропонованої німецьким ученим Петером Моравом [346, с. 23].

За П. Моравом, слід виокремлювати три базові типи університетів: докласичний, класичний та посткласичний. На думку дослідників [23; 563], такий підхід до характеристики еволюції університетів має хронологічний сенс. Наведені типи університетів узгоджуються із загальною періодизацією формування європейської й північноамериканської культури на зламах історичного розвитку. Крім того, при цьому враховуються певні типові риси, яких набули університети упродовж тривалого часу.

Установлено, що період докласичного університету охоплює все Середньовіччя та ранню Нову добу разом з епохою Просвітництва. Типологічну єдність університетів цього періоду забезпечували так звані «материнські університети» Болоньї, Парижа, Оксфорда та Кембриджа [346, с. 23]. Зазначимо, що університети Болоньї та Парижу трансформувалися з кафедральних і муніципальних шкіл міст Європи, які розширювались [743, с. 77].

Університетська освіта того часу не мала яскраво виражених національних традицій і спрямованості, розвиваючись під впливом двох протилежних тенденцій: 1) отримання та тиражування знань; 2) забезпечення висококласної практико орієнтовної підготовки. Поєднання цих тенденцій оформилося в практиці багатофункціональності університету [525]. У фокусі вищої освіти було інтелектуальне вдосконалення особистості. Пізнання як таке, пізнання як самоціль, пізнання заради самого пізнання – рушійний мотив вищої освіти в цю епоху [49, с. 15].

Університети фінансувалися коштом тих міст, на території яких вони створювалися. У містах поширювалася магдебургія. Відтак, для виконання адміністративно-судових функцій університети потребували фахівців з права, а велика кількість їх населення – фахівців з медицини. На той час найбільш запитаними були церковні діячі, а церковна кар’єра без вищої освіти була неможливою.

Соціальні потреби зумовили особливості організації освітнього процесу в середньовічних університетах. На підготовчому факультеті (факультеті мистецтв) вивчали «сім вільних мистецтв»: «тривіум» (граматика, риторика, діалектика) і «квадривіум» (арифметика, геометрія, музика, астрономія). Далі студенти обирали юридичний, медичний чи богословський факультети (див. Рис. 1.4.).

Функціонування університетів у добу середньовіччя базувалося на таких спільних засадах: корпоративність, регламентація, ієрархічність. Ці засади уможливили реалізацію загальноєвропейської місії середньовічного університету через формування єдиного європейського знанневого та інформаційного простору.

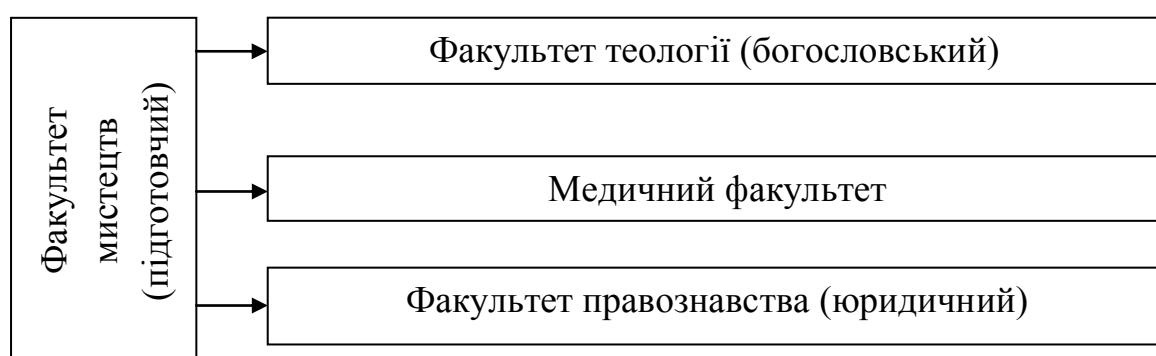


Рис. 1.4. Організація освітнього процесу в середньовічних університетах

Функціонування університетів у добу середньовіччя базувалося на таких спільних засадах: корпоративність, регламентація, ієрархічність. Ці засади уможливили реалізацію загальноєвропейської місії середньовічного університету через формування єдиного європейського знаннєвого та інформаційного простору.

У науковій літературі обґрунтовується теза стосовно того, що виникнення класичного типу університету прийнято пов'язувати з процесами, що охопили Європу «близько 1800 року» [23, с. 78]. Основою цих процесів визнано перехід університету від корпорації до державного закладу. За таких умов університет перетворився на активний суб'єкт розбудови держави та нації. Він став утілювати не вузькі групові, а широкі громадські інтереси. Така трансформація знайшла остаточне втілення в Берлінському університеті (1809 р.), який вважається взірцем класичного типу. Згодом університет отримав ім'я братів Гумбольдтів (О. Гумбольдт – відомий мандрівник та вчений, В. Гумбольдт – німецький філолог, філософ, педагог, дипломат, громадський діяч, очолював у 1809–1810 рр. відомство народної освіти в Пруссії) [636, с. 56]. Водночас на межі XVIII – XIX століть більшість наукових корпорацій зі старим університетським устроєм або зійшли з історичної арени, або розпочали працювати з урахуванням нових принципів, заклавши основи «національних» моделей класичного університету («німецької», «французької», «англійської», «австрійської», «російської» тощо) [23; 346; 525].

За визначенням А. Андрєєва, «національну» модель належить розуміти як взаємодію основних складових класичної університетської ідеї, її принципів та організаційних інститутів з державною системою й політикою у галузі народної освіти в конкретній країні [23].

Концепція університетської освіти В. Гумбольдта ґрунтувалася на таких принципах:

1. Університет є носієм та «ідентифікатором» національної ідеї, національної культури. Університет перебуває в тісному зв'язку з суспільним

життям і несе відповідальність за відродження його цілісності, формування громадянської позиції, етичне обґрунтування переваги знання та вченості.

2. Університет є гілкою влади. Він володіє статусом відносної автономії при достатньо широкому державному фінансуванні. Його завдання полягає у формуванні владної еліти країни, надалі – провідника ідей держави.

3. Підґрунтям існування університету є функція культурологічна, яка органічно поєднується з науковою й освітньо-просвітницькою функціями.

4. Суть університетської освіти полягає в навчанні через дослідження, до якого залучаються як викладачі, так і студенти.

5. Університетська вольниця, автономність, незалежність від волі влади – характерні атрибути європейського університету. Ідея академічної свободи поєднує в собі три складові: свободу викладання (професор не обтяжений певними межами у викладанні), свободу навчання (студент самостійно обирає як університет і науку, так і викладача, й навіть план занять), свободу наукового дослідження (налаштування на вільний пошук істини, збудження потягу до наукового пізнання) [346, с. 36; 383; 636, с. 56].

Відтак, Берлінський університет став слугувати еталоном німецької моделі класичного університету. Найкращі риси «німецької» моделі університету поступово поширювалися в університетах Німеччини, що функціонували у складі малих роздроблених держав, однак інтегрувалися в єдиний освітній простір. При цьому, якщо базові принципи організації діяльності цих університетів були спільними, то організаційна структура мала суттєві розбіжності.

Нова організація університетського життя в німецькому університеті обумовила окреслення ієрархічної багаторівневої системи наукових ступенів та звань. Саме з німецьких університетів (Берлінського та Гетінгенського) вийшло і у 1860 р. було прийнято в освітньому просторі передових країн світу звання доктора філософії – PhD [257]. На зміну аматорам науки приходив новий тип вченого – тип університетського професора. Із середини ХІХ ст. поняття «вчений» стало тотожним поняттю «професор університету», для якого наукові

дослідження та експериментування поряд з викладанням у різних освітніх закладах було основною діяльністю та джерелом доходу.

Впродовж довгого часу «німецькій» моделі університету з боку великих європейських держав, що мали усталені університетські традиції, протиставлялися власні зразки. Зокрема, до середини XIX ст. університети Австрійської імперії являли собою «видозмінену модель докласичного католицького типу» [23, с. 87]. В урядових колах було визнано, що метою університетської освіти є «вироблення практичних умінь і навичок», а не «процес наукового пізнання» (характерний для «німецької» моделі університету) [346, с. 43]. Після реформ графа Л. Туна-Гогенштайна (середина XIX ст.) «австрійська» модель зазнала суттєвих змін і почала наближатися до «німецької» [23; 484].

Формування французької моделі університету пов'язано із французьким Просвітництвом та Великою французькою революцією (1789-1794 рр.). Ідеї французьких просвітників були основою для ліквідації університетів, що уособлювали королівську владу. Після революції у Франції було обрано шлях розвитку вищої освіти на базі не університетських закладів вищої освіти. Підтвердженням цього напрямку організації вищої освіти стало створення у 1795 р. Вищої Політехнічної школи.

З 1806 р. в освітній галузі Франції знову почали оперувати терміном «університет». Це поняття охоплювало всю сукупність факультетів та інших вищих шкіл країни. Натомість, не передбачалися свобода викладання та навчання [346, с. 45].

Вищенаведена інформація дозволяє окреслити такі характерні риси французької моделі університету: публічний характер університетів; концентрацію на навчанні; призначення урядом керівництва університету; законодавче регулювання програм навчання.

Тезу про ідею «ідеального університету» для англійської моделі обґрунтував кардинал Дж. Генрі Ньюмен (випускник Оксфорда, перший ректор Ірландського католицького університету). На думку Ньюмена, університетська освіта не передбачає практичної вигоди. Кінцева мета й цінність

університетської освіти полягає в наданні гуманітарного знання, опануванні досягнень культури, розвитку інтелекту і духовності. Дж. Генрі Ньюмен вважав, що університет слід ототожнювати з «місцем взаємодії», «...де збираються студенти з усіх куточків світу, зацікавлені у найрізноманітніших знаннях» [383, с. 38].

У теоретичній моделі Д. Ньюмена університет був представлений у вигляді Всесвітнього університету, що акумулює кращі надбання попередників [383, с. 37]. Такий університет він називає «квітучим». У такому закладі освіти усі спілкуються однією мовою, мають одну віру, прагнуть до однієї великої мудрості, а коли потрапляють за його межі, несуть мир людям по усій землі. Певною мірою це утопія, ідеалізм. Деякі сучасні автори називають філософський підхід Ньюмена ідеалістичним [702, с. 99].

Англійська модель університету є особливою університетською самоврядною корпорацією, фінансованою з громадських фондів. Університет становив систему коледжів, кожний з яких мав не лише освітню мету, а й чіткі виховні завдання (на цей факт вказує існування інституту тьюторів – персональних наставників студентів). Університетську освіту вважали привілеєм представників вищих класів, шаблоном у вихованні «джентльмена» [23, с. 88]. За таких умов університети майже не виконували функцію розвитку науки. Англійці в класичному університеті виявляли інтерес хіба що до його спроможності приносити суспільну користь, виконувати конкретні наукові та освітні завдання.

Характерними рисами англійської моделі університету слід вважати: розвиток особистості як головної мети існування університету; центральне значення академічної спільноти; важливість читання лекцій як способу навчання.

На думку М. Пирогова, при розбудові університетів важливо використовувати прогресивний досвід більш освічених націй, хоча при цьому й власні здобутки забувати не слід. Професори Харківського університету Каченовський та Петербурзького університету Васильєв називали чимало рис

західноєвропейських університетів, які вважали достойними для наслідування [710, с. 10-14].

Так, педагог С. Гессен [702, с. 140] вказував на свободу викладання і свободу навчання, тобто вільний вибір студентами викладача, можливість зосередитися на тих науках, що відповідають його науковим спрямуванням, можливість вільного переходу з одного відділення на інше, з факультету на факультет, з університету в університет тощо. У своїй праці С. Гессен висвітлював також проблему автономії університету, університетського самоуправління та самонаповнення, що обмежені іншими началами «...настільки, наскільки це необхідно для запобігання виродженню університетської автономії у свавільство» [175, с. 310-327].

Упродовж другої половини XIX ст. формується американська модель університету. На відміну від європейських, вона орієнтує на професіоналізм, підготовку фахівців найвужчого профілю, але з глибинними практичними знаннями [474].

Наприкінці XIX – на початку XX ст. представником американської наукової думки Т. Вебленом була запропонована оригінальна модель університету, характерною ознакою якої було злиття ліберального та утилітарного підходів до визначення основних завдань університету в єдину інтегровану теорію. Ідеальний університет Т. Веблена – це автономний науково-дослідний інститут, корпорація вченої аристократії [474, с. 58].

Відтак, американський університет вступив у XX ст. з програмою перетворення університетської системи освіти [702, с. 106-109]. Характерні риси американської моделі університету: служіння суспільству як підстава функціонування; відкритість; рівновага між цілями загальними та ринковими.

Отже, організація освіти класичного університету базувалася на переконанні, що основні властивості людського розуму – єдині, і це є гарантією загального розуміння. Розум був покликаний виявляти та встановлювати універсальні цінності істини, добра і краси.

Упродовж історичного розвитку ідея університету, як унікальної організації за формою і змістом діяльності, піддалася суттєвим трансформаціям, і в ХХ ст. – найсуттєвішим.

Іспанський філософ і культуролог Хосе Ортега-і-Гассет опублікував низку праць з питань освіти. Він визначив положення, що визначають особливості університету як закладу вищої освіти:

1. Під Університетом ... розумітимемо інституцію, в якій пересічного студента навчають бути культурною людиною і добрим фахівцем.

2. Університет не толеруватиме у своїх правилах жодного обману, тобто він вимагатиме від студента лише те, що практично може вимагати. Так можна буде уникнути того, щоб пересічний студент марнував частину свого часу на вдавання нібито він може стати науковцем. Для цього з університетської програми – ... усунути власне наукові дослідження.

3. Культурні дисципліни й професійні студії будуть пропонуватися в педагогічно раціоналізованій формі – синтетичній, систематичній і завершеній, а не у формі науки, покинутої на поталу спеціальним проблемам.

4. При обранні викладацького складу кінцевим аргументом буде не ранг, яким володіє кандидат як дослідник, а важитиме його талант інтегратора й викладацьке обдарування.

5. Звівши навчання в такому поступі до мінімуму за кількістю і якістю, Університет буде невблаганним у своїх вимогах до студента [642].

Культуру вчений визначає як систему життєвих ідей, притаманних тому чи іншому часу. Культурна функція - основна функція університету [702, с. 127].

К. Ясперс виокремив основні напрями діяльності університетів: дослідження; навчання і здобуття професії; освіта і виховання; інтелектуальне життя; космос наук [702, с. 130-135].

За Гансом-Георгом Гадамером, який у 1939 р. став професором, а пізніше ректором Лейпцізького університету, особистим завданням кожного у період сучасності (період Постмодерну, або посткласичний період) є віднаходження

власного простору свободи. Гадамер вказував на фундаментальне значення університету у справі розвитку науки для побудови нової демократії [383, с. 169-170]. На його думку, університет як маленький академічний всесвіт, все ще залишається однією з небагатьох можливостей зазирнути наперед у великий всесвіт людства, яке має навчитися новій солідарності. Згадуючи Гумбольдта, Гадамер проводить паралель між сім'єю та академічною спільнотою й нагадує, що важливо для студента і дуже важко в реальному житті – жити ідеями [383, с. 183-184].

Слід зауважити, що у ХХ ст. науковці акцентували увагу на тому, що освіта зобов'язана реагувати на результати соціального розвитку, на нові явища в розвитку суспільства. Перед університетом було поставлено завдання розширити сферу свого впливу і активно включитися в суспільне життя (Е. Дюркгейм). Відповідна концепція університету була запропонована американським ученим А. Флекснером у 1930 р. Для А. Флекснера університет – це активний центр дослідження та рефлексії [474, с. 59].

Американський дослідник Р. Хатчінс прагнув подолати кризу університету шляхом повернення до ідеалів ліберальної освіти. Його модель дістала назву «чиказької» і була розроблена у США у 30-х рр. ХХ ст. Суть «чиказької моделі» Р. Хатчінса полягає в яскравій гуманітарній спрямованості. Цілями моделі є ознайомлення студента з поглядами провідних учених в галузі природничих і соціальних наук; розвиток у студентства здатності й потреби у подальшій самоосвіті; незалежність і критичність мислення.

Для акцентуації уваги на численних функціях сучасного університету К. Керр увів в обіг поняття мультиверситету (у 1963 р.) [702, с. 143-148].

Як встановлено у наукових розвідках В. Бакірова, в постіндустріальну добу слід зробити акцент на соціальних функціях закладів вищої освіти, серед яких: переорієнтація вищої освіти на підготовку фахівців, здатних знайти застосування за кордоном, переміщатися з країни в країну, мати соціальні та соціально-професійні компетентності, що необхідні для роботи в інтернаціональних командах, зокрема і навички міжкультурної комунікації; формування у випускників здатності працювати

за якісно іншим управлінським стандартом; слугування вищої освіти процесам висхідної соціальної мобільності, виконання функції обслуговування численних соціальних ліфтів, відкриваючи можливість здібним і цілеспрямованим представникам нижчих класів і верств підвищувати свій соціальний статус; перетворення вищої освіти на важливий інститут соціальної допомоги та підтримки [49].

Усе ж таки, окреслені функції вищої освіти не здатні забезпечити соціальний прогрес, що є, на думку авторитетних учених, однією з головних причин глибокої кризи сучасного суспільства в його північноамериканському, західноєвропейському, пострадянському та інших варіантах. Аналіз наукових розвідок науковців [542; 549; 563; 568; 654; 656; 702; 723; 787] дозволяє свідчити, що завдання охорони фундаментальних моральних підстав соціального життя пов'язується з певними функціями сучасного університету. На думку дослідників, у період сьогодення частина функцій університетів є традиційними (універсальними), а частина – мігруючими, тимчасово-ситуаційними. Вони поділяють функції на цільові та функціональні, основні та другорядні, базисні та соціально-системні. Отже, провідна роль університетів в освітньому просторі сучасного суспільства має обумовлюватися традиційними або основними (базисними, цільовими) функціями.

Саме тому Велика Хартія університетів («Magna Charta Universitatum») визначає основні цілі сучасних університетів, загальні принципи університетського життя, акцентуючи увагу на таких важливих завданнях університетів, як-от: поширення знань серед нових поколінь, служіння суспільству в цілому; надання майбутнім поколінням освіти та виховання; зберігання традицій європейського гуманізму [140].

У відповідності до положень Хартії, університети мають бути центрами культури, знань та досліджень, що створюють, вивчають, оцінюють та передають культуру за допомогою досліджень і навчання.

У період сьогодення представники українських класичних університетів так само як і представники аналогічних закордонних закладів освіти [399; 568; 654; 656, с. 163; 670; 723; 808] усвідомлюють себе частиною світової наукової

спільноти й вбачають свою місію в збереженні, розвитку і поширенні вітчизняної та світової культури.

Зокрема, вітчизняна дослідниця М. Култаєва констатувала, що дійсність українського університету довгий час домінувала над його ідеєю, тяжіючи до заміни свободи, інтелектуальної незалежності, вищих моральних цінностей потребами сьогодення, окреслюючи такий собі університет без ідеї університету [480]. Натомість, останнім часом призначення університету вітчизняні освітяни визначають, характеризуючи його культурно-освітню місію, місію підготовки інтелектуальної еліти, місію формування особистості, місію сприяння соціально-економічному розвитку регіонів. Університети визнаються флагманами розвитку вітчизняної освіти, що включають формальне й неформальне освітні інформаційно-організаційні середовища [836, с. 215].

Вітчизняні науковці звертають увагу на перспективи розвитку освітнього простору вітчизняних університетів, який обумовлюється низкою тенденцій розвитку університетської освіти. Зауважимо, що у загальному сенсі тенденція – це можливість для тих чи інших подій розвиватися у певному напрямку. Освітня тенденція – це спрямованість освітніх процесів у певний період часу [525]. Відтак, на початку XXI ст. фахівцями у галузі педагогіки вищої школи визначено та обґрунтовано нові вектори (тенденції) розвитку освітнього інформаційно-організаційного простору вітчизняних університетів. За Н. Терентьєвою, тенденції розвитку університетської освіти в Україні слід розглядати на різних рівнях [836, с. 262-263]: мегатенденцій, субтенденцій, локальних тенденцій, нових векторів розвитку університетської освіти тощо [836, с.216-217, 262].

В офіційному документі незалежної України (Постанова Кабінету Міністрів від 5 вересня 1996 року «Про затвердження Положення про державний вищий навчальний заклад») було надано визначення поняття «класичний університет» [712]. За Законом України «Про вищу освіту» (2002 р.) чітке визначення надавалося лише терміну «університет». Це визначення завершувалося положенням про те, що в освітньому просторі України можуть створюватися як класичні, так і профільні університети. Нині багатозначність інтерпретацій

сутності класичного університету впливає з невизначеності його правового статусу. За Законом України «Про вищу освіту» (2014 р., ст. 28) передбачається функціонування класичних університетів (разом з технічними визнані багатогалузевими університетами) поряд з профільними, технологічними, економічними, педагогічними, фізичного виховання і спорту, гуманітарними, богословськими/теологічними, медичними, фармацевтичними, аграрними, мистецькими, культурологічними [717].

Окремі дослідники акцентують увагу на сутнісних рисах поняття «класичний університет» як елемента освітнього дискурсу. Як стверджує О. Мамалуй, місія класичного університету – виходячи з національних інтересів і особливостей, але не нагромаджуючи надмірні національні бар'єри та перешкоди – прагнути до досягнення духовної єдності Європи [542].

Символічним в контексті визначення місії класичного університету є висловлювання В. Бакірова стосовно того, що «класичний університет... це перш за все когнітивна модель Всесвіту, де під одним дахом поєднані знання про всю цілісність буття, знання про природні процеси та закономірності, про теологічні, соціально-економічні, юридичні, історико-культурні, лінгвістичні, психологічні та інші феномени, серед яких живе людина [50; 51, с. 9].

На думку вітчизняних дослідників [549], серед критеріїв класичного університету мають бути названі й такі, як: збільшення долі освітніх програм, що належать до природничо-наукових, математичних і гуманітарно-соціальних спеціальностей та напрямків; наявність унікальних науково-педагогічних шкіл й унікального дослідницького обладнання; генерація змін в освітній сфері.

Так, з ініціативи ректора ХНУ імені В. Н. Каразіна, академіка В. Бакірова, було здійснено визначення і систематизацію основоположних цінностей Каразінського університету, які сформувалися упродовж усієї історії його існування. Серед них: єднання науки й навчання, демократичне, колегіальне самоврядування, громадянськість, просвітництво, національно-культурна ідентичність, демократизм, вільнодумство, гуманізм, креативність, академічна відповідальність і чесність, відкритість, досконалість [426].

Кодекс цінностей Каразінського університету (2017 р.) відповідає змісту документу, на основі якого нині відбувається організація освітнього процесу в даному закладі вищої освіти. Так, «Концепція та організація освітньої діяльності Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна» передбачає, що основною метою освітньої діяльності університету є забезпечення здобуття вищої, післядипломної освіти й задоволення інших освітніх потреб здобувачів вищої освіти та інших осіб, які навчаються; підготовка висококваліфікованих і конкурентоспроможних на національному та міжнародному ринках праці фахівців для наукових та освітніх установ, органів державної влади та управління, підприємств всіх форм власності за всіма рівнями вищої освіти в усіх галузях освіти (відповідно до міжнародних і вітчизняних класифікацій освіти); утвердження національних, культурних і загальнолюдських цінностей [701].

Слід акцентувати увагу, що в освітньому середовищі закладу вищої освіти, зокрема й класичного університету, відбувається засвоєння норм і цінностей того поля, під вплив якого потрапляє індивід. Такими полями є: різні навчальні дисципліни та спеціальності, за якими навчаються студенти; різні сфери діяльності (навчальна, наукова, культурно-масова, управлінська тощо) [127; 606]. При цьому, у науковому обігу дослідники застосовують поняття: інформаційне, культурне, навчальне, виховне поле. Під впливом означених полів відбувається процес формування соціальної компетентності студента.

З метою пошуку шляхів формування соціальної компетентності студента, науковці звертаються до відомих інновацій в галузі педагогіки й зазначають напрями й функції породження смислів для сучасних студентів. Серед них: 1) формування більш широких знаньєвих полів, що захоплюють інтерес здобувачів освіти за допомогою іншої діяльності (ігрова, трудова); 2) упровадження розвивального навчання; 3) зміна функцій вільного часу індивіда, «захоплення» педагогікою його смислів [695, с. 44].

Таким чином, університет як формальна організація став тією інституцією, що сформувала традицію неперервності освіченості, формування і

всезагального поширення гуманістичного інтелектуального руху, в центрі якого була людина. Утілення освітнього ідеалу (місії) університету знайшло своє відображення у виробленні основних моделей університету в Європі (німецька, французька, англійська та ін.) й США. На території України університети протягом періоду свого становлення і функціонування виявили себе як авторитетні й широко визнані навчально-наукові заклади. У період сучасності організація освітнього процесу в класичних університетах відбувається у відповідності з його найпоширенішими місіями. По-перше, це підготовка й освіта професійно та соціально відповідальних громадян, по-друге, проведення загальних і прикладних досліджень, по-третє, виробництво знання, по-четверте, надання експертних послуг громадянському суспільству та владі. Нині існує потреба у побудові і вдосконаленні освітнього процесу класичного університету, організаційні засади якого передбачали б не просто підготовку ефективних фахівців, але фахівців з гуманістичним, моральним мисленням. Для того, щоб в освітньому просторі класичного університету ефективно здійснювалося формування соціальної компетентності майбутніх фахівців, важливо забезпечити дотримання в ньому традицій та упровадження педагогічно доцільних інновацій.

1.4. Специфіка підготовки студентів гуманітарних спеціальностей класичного університету в контексті формування соціальної компетентності

Формування соціальної компетентності студентів, зокрема гуманітарних спеціальностей, в університетському освітньому просторі має свою специфіку.

За Законом України «Про вищу освіту» (ст. 1), спеціальність – складова галузі знань, за якою здійснюється професійна підготовка [717]. Відповідно до переліку галузей знань і спеціальностей, за якими нині здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти у вітчизняних ЗВО [718], до гуманітарних

спеціальностей прийнято відносити: релігієзнавство, історію та археологію, філософію, філологію, культурологію.

У період сучасності на державному рівні спеціальності галузі знань «Гуманітарні науки» представлено в Національному класифікаторі України «Класифікатор професій» [597]. Ринок праці визначає співвідношення між попитом і пропозицією на професійні кадри. Показово, що гуманітарні науки визнано найбільш затребуваними у диспозиції галузевої спеціалізації. Так, у 2013/2014 рр. частка студентів ЗВО III-IV рівнів акредитації, що припадала на спеціальності галузі знань мистецтво та гуманітарні науки складала 10% [595, с. 103].

Осягнення смислового значення поняття «гуманітарні науки» змушує звертатися до європейської освітньої традиції, за якою такими науками прийнято вважати галузі досліджень, предметом яких є людина як суспільна (культурна, моральна, духовна) істота та все нею створене [206].

В українській мові паралельно використовують два терміни – «гуманітарні науки» та «соціальні (суспільні) науки». Часто їх вживають як синоніми й поєднують («соціогуманітарні науки»). Тривають дискусії щодо розуміння сутності складових трикутника «природничі – гуманітарні – соціальні науки». Відтак, вітчизняні дослідники радять виходити з того, що гуманітарні науки мають предметом передусім людину та її розвиток у суспільстві, а соціальні науки – суспільство, а вже потім людину як соціального індивіда [24].

В інтелектуальній традиції країн Західного регіону назви гуманітарних наук обумовлювалися тим, що вважалося найважливішою ознакою людини і людського світу (культура, духовність, мораль). У науковий обіг вводилися поняття «моральні науки», або «науки про дух (переклад виразу Дж.-Ст. Мілля «moral science»), «науки про культуру» (нім. Kulturwissenschaften), «науки про духовність» (нім. Geisteswissenschaften). Показово, що в англійській мові розрізняють поняття «social sciences» (соціальні науки) і «the humanities» (гуманістика, гуманітаристика) [206].

Гуманітаристикою у давнішому значенні вважається вивчення латини і давньогрецької мов, відповідних текстів; у новітньому – дослідження з філософії, літературознавства, мистецтвознавства, культурології, релігієзнавства [206].

Сучасні вітчизняні науковці по-різному висвітлюють співвідношення понять гуманізм – гуманітаризм, гуманітарні науки: від повного ототожнення до принципових відмінностей. Так, С. Гончаренко наголошує, що гуманізація та гуманітаризація є незалежними методологічними принципами, які знаходяться у взаємодії між собою, але мають власні цілі й завдання [184, с. 6].

За влучним висловлюванням В. Андрущенка, поняття «гуманітарна наука», «гуманітаризм», «гуманітарне мислення» пов'язані з поняттям гуманізму «як один із напрямів реалізації гуманітарного світогляду і гуманітарної діяльності, через засвоєння, розвиток, використання гуманітарного знання як засобу освіти, виховання людини, розвиток специфічного комплексу гуманітарної науки як засобу освіти, виховання людини» [24]. Відтак гуманітаризм є спрямованим на людиноведення.

З поняттям «гуманітарні науки» тісно пов'язані категорії «гуманітарна освіта» (організована система засвоєння гуманітарних знань прийдешніми поколіннями) [223, с. 49], «гуманітарні знання». Підкреслюючи специфіку гуманітарного знання, дослідники протиставляють його природничо-науковому.

Визначаючи мету гуманітарної освіти, дослідники звертають увагу на аспекти гуманітарного знання, які пов'язані із: духовною культурою; формуванням моральної, естетичної, ціннісної свідомості особистості як носія культури; цінностями культури, що складають ядро світогляду особистості; розумінням людиною свого місця в суспільстві, свого життєвого призначення; формуванням культури мислення, творчих здібностей [136; 223; 671].

Особливості висвітлених підходів до розуміння сутності гуманітаризму та гуманітарної освіти дозволяє окреслити загальні характерні ознаки професійної підготовки за типом «людина – людина». Серед них: спрямованість особистості

на міжособистісні стосунки, високий рівень комунікативності, емпатія, здібність адекватно сприймати і оцінювати людей, чіткість і виразність мовлення, вміння володіти собою і впливати на людей; самовладання, витримка, такт, організаційні вміння [418].

На думку Є. Клімова, представникам таких професій мусить бути властиве: вміння керувати, вчити, виховувати; вміння слухати і вислуховувати; широкий світогляд; емпатійна спостережливість, здібність відчувати характер людини, її думки, уявляти, моделювати її поведінку, внутрішній стан; проектувальний підхід до людини, заснований на впевненості: «людина завжди може стати кращою»; спостережливість та здібність співпереживання; глибока та оптимістична переконливість щодо правильності ідей служіння народу; вирішення нестандартних ситуацій; високий рівень саморегуляції [416, с. 431].

Витоки традиції виокремлення гуманітарної освіти сягають доби античності. Установлено, що за часів Стародавньої Греції гуманітарна освіта була започаткована софістами [332]. Нині визнано, що вирішальну роль в її утвердженні відіграли саме європейські університети, засновані за часів середньовіччя. Загальновідомим є те, що базову освіту в них складало оволодіння трійкою так званих «вільних мистецтв» (лат. trivium) – граматику, риторику та діалектику. Володіння мовою, відповідно й граматику, вважалось ознакою освіченості та вченості. Риторика навчала мистецтву оголошення блискучої промови, що потребувало гуманітарних знань. Оволодіння діалектикою, тобто умінням вести аргументовану дискусію, передбачало знання про закони і форми людського мислення. Зі свого боку, четвірка мистецтв (лат. quadrivium), а саме арифметика, геометрія, музика, астрономія, відрізнялася більшою мірою теоретичною спрямованістю й була пов'язана з математикою. Усе ж першість в наведеній сімці відводилася тривіуму [332, с. 22].

За свідченням дослідників, вітчизняні класичні університети мають досвід підготовки кадрів гуманістичної спрямованості. Науковці констатують [188; 346, с. 62; 483; 527], що єзуїтська висока школа у Львові, яка на той час іменувалася

університетом, протягом першого періоду своєї історії (1662-1773 рр.) функціонувала у складі філософського і теологічного відділів. У відповідності до програми, відділ філософії був підготовчим. Студенти опановували філософську систему Аристотеля в її середньовічному тлумаченні, вивчали історію, географію, грецьку мову. Після цього чотири роки тривала богословська підготовка. Навчання в університеті завершувалося здобуттям наукових ступенів – ліценціата, бакалавра, магістра і доктора наук [346, с. 62]. У XVIII ст. керівництво університету, враховуючи реалії часу, запровадило, між іншим, вивчення польської, французької, німецької мов. Перші українські кафедри відкрилися у Львівському університеті в 1848-1849 рр.

На підросійських землях України (Гетьманщина, Слобожанщина, Волинь) гуманітарні науки набули статусу університетських дисциплін у XIX столітті. За університетським статутом 1804 р. (на його основі відбувалося становлення університетської освіти в Імператорському Харківському університеті), навчально-наукова структура включала в себе 4 відділення (факультети). Серед них: 1) моральних і політичних наук, 2) фізичних і математичних наук, 3) словесних наук, 4) лікарських і медичних наук [860; 887]. Гуманітарний профіль був притаманним як для першого, так і для другого відділення.

Філологічні дисципліни, що вивчалися на спеціальному словесному відділенні, були вагомими у справі виховання майбутнього громадянина. Вивчення стародавніх мов передбачало засвоєння студентами античних цивільних і культурних цінностей, що було особливо актуальним у суспільстві, «в якому на той час не панували ні гуманізм, ні благородство [479, с. 67]. Крім того, увага до латинської мови обумовлювалася її практичним значенням, оскільки на той час ця мова використовувалася під час організації навчання в університетах усієї Європи.

У цілому, за оцінкою сучасних дописувачів [887, с. 69], гуманітарні дисципліни на початку XIX ст. здобували перевагу над природничими, а морально-виховні принципи освіти – над утилітарно-науковими, прикладними. Така ситуація пояснюється тим, що університет на початку XIX ст. мав

виконувати важливу ідейно-виховну роль у суспільстві як центр просвітницької культури, сприяти втіленню в життя ідей просвіченого абсолютизму.

Викладання гуманітарних наук у Харківському університеті за університетським статутом 1835 р. мало сприяти втіленню в життя принципу «православ'я, самодержавство, народність», сформульованого міністром народної освіти С. Уваровим. Особливу роль у цьому мали відіграти кафедри, створені у відповідності до положень університетського статуту 1835 р. – російської словесності та історії російської літератури, російської історії, історії та літератури слов'янських нарід. Викладачі названих кафедр повинні були зосереджувати увагу студентів на перевагах слов'янської культури над античною, визначати специфіку історичного розвитку Російської імперії та її народів у порівнянні з Заходом. Відтак найголовнішим їхнім завданням ставало обґрунтування національно-культурної асиміляції всіх неросійських народів, політики русифікації [887].

Підготовка фахівців на базі Київського університету (засновано у 1834 р.) регламентувалася окремим тимчасовим статутом, затвердженим 25 грудня 1833 р. й тривала на двох факультетах: філософсько-математичному та історико-філологічному (пізніше розпочав роботу юридичний факультет). Прийнятий у 1842 р. постійний статут Київського університету здебільшого засновувався на загальному статуті 1835 р. Як вказують дослідники, гуманітарній освіті в Київському університеті на той час був притаманний догматичний характер [346, с. 140].

Слід зауважити, що у цілому гуманітарні науки в Київському та Харківському університетах кінця 40-х – початку 50-х років XIX ст. розвивалися в контексті потужного ідейно-естетичного поля романтизму. При цьому відбувалося поступове засвоєння стилістики та понять точних наук. Можна відмітити, що наукові інтереси професури дедалі частіше зверталися до української проблематики, хоча це так і не привело до структурного виокремлення українських студій. Вони й надалі перебували на маргінесі університетської гуманітаристики [887, с. 112].

За університетськими статутами 1863 р. та 1884 р. у Харківському, Київському й Новоросійському університетах передбачалося існування чотирьох факультетів: історико-філологічного, фізико-математичного, юридичного та медичного. За таких умов розвиток гуманітаристики пов'язувався з історико-філологічним факультетом. У другій половині XIX ст. опозиційність вітчизняних представників професорсько-викладацької колегії університетів гуманітарної спрямованості до існуючого ладу ставала потужним фактором розвитку суспільства, суттєво впливала на розвиток політичних подій та самосвідомості. Так, Д. Овсянико-Куликовський, згадуючи про видатного українського мовознавця, філософа, громадського діяча, професора Харківського університету О. Потебню, писав: «Питання національно-культурного розвитку були для нього не лише предметом теоретичного інтересу, але й живою та науковою проблемою життя. Зрозуміло, з якою гіркотою та яким незадоволенням реагував він на русифікаторську політику тодішнього реакційного уряду в українському питанні» [632, с. 180]. В «українофільстві» був звинувачений науковець Харківського університету Д. Багалій і на деякий час виведений з числа штатних викладачів. Усі його надруковані роботи мусили, слідом за автором, пройти перевірку на благонадійність. Тематика докторської дисертації також викликала підозру [887]. Професору Харківського університету М. Сумцову заборонили захищати дисертацію, вважаючи, що вона може викликати студентські демонстрації [887].

На початку XX ст. традиційна орієнтація студентів-гуманітаріїв на обов'язкове оволодіння давньогрецькою та латинською мовами надавало їх освіті необхідну ґрунтовність. Сучасним західним мовам тривалий час приділялося недостатньо уваги [582.]. Важливою ознакою навчання студентів історико-філологічних факультетів вітчизняних університетів на початку XX ст. було намагання підготувати їх до майбутньої педагогічної діяльності. Зокрема, протягом багатьох років професором кафедри філософії Харківського університету Ф. Зеленогорським читалися лекційні курси з загальної педагогіки

та дидактики, історії педагогіки, проводилися, хоча й з перервами, практичні заняття з питань методів викладання та навчання у середній школі [627; 628].

Завданням ФПО було орієнтування на підготовку вчителів для професійних шкіл, шкіл фабрично-заводського учнівства і викладачів загальних дисциплін технікумів [133]. Його метою було підготувати «висококваліфікованих керівників занять», дати їм професійну освіту і професійні навички. Освіта повністю орієнтувалася на виробництво, однак передбачала й вивчення гуманітарних дисциплін. З моменту свого відкриття ФПО ХІНО мав не лише секції математики (з підсекцією фізики, хімії), природничу (з підсекцією географії), а й соціально-історичну та мови і літератури [887]. Основним елементом плану, загальним для всіх секцій ФПО, було формування соціально-історичного світогляду. Позитивним моментом освітнього процесу було введення обов'язкового вивчення методик викладання дисциплін [887].

Дослідники історії вищої освіти стверджують, що деякі зміни у структурі факультету професійної освіти відбуваються з 1925/26 н.р. [887]. Так, замість секцій було утворено відділи. Одним з них був відділ соціально-економічний з історичною та літературно-лінгвістичною секціями, що готував істориків, економістів та літераторів-лінгвістів. Даний відділ у 1926/27 н.р. зазнав ще однієї реорганізації: від нього було відокремлено літературно-лінгвістичну секцію і утворено літературний відділ [887]. У 1929/30 н.р. на факультеті виник ще один відділ – іноземних мов [582].

Обов'язковими для всіх відділів були соціально-економічні дисципліни [887], а також педагогічні предмети. Після того, як було продовжено термін навчання до 4-х років, IV-й курс було присвячено вивченню виключно методикам спеціальних дисциплін та педагогічній практиці. Більш серйозно педагогічна практика для студентів ФПО ХІНО була налагоджена у 1927/28 н.р., після того, як восени 1927 р. при інституті було організовано кооперативну профшколу [887]. Установлено, що вже у цьому навчальному

році активну педагогічну практику змогли пройти 100 студентів факультету професійної освіти [887].

Оскільки, починаючи з 1920–х років, вища школа стала доступною, в основному, вихідцям із робітничо-селянського середовища та із службовців (відсоток яких з кожним роком все зменшувався), то питання методики викладання стало одним із основних питань навчальної роботи у закладах вищої освіти. Справа в тому, що нове пролетарське студентство не завжди у достатній мірі було забезпечене необхідними знаннями. Тому від постановки методики викладання залежало засвоєння студентами науково-навчального матеріалу. Керівні органи Наркомосу та методичні осередки окремих вищих навчальних закладів доклали чималих зусиль для розробки питань методики вузівської роботи і самим доцільним було визнано активний метод викладання – лабораторний [120].

Завдання лабораторного методу подвійне: по-перше, знайомити студентів з методами наукової роботи, по-друге, забезпечити свідоме і міцне засвоєння необхідного науково-педагогічного матеріалу [760].

Вважалося, що лабораторний метод дає найбільші результати і розвиває у студентів інтерес до роботи. Незважаючи на те, що активні методи роботи стали явищем загальноновизнаним, не можна сказати, що робота у вузах з методичного боку була цілком організована. На ФПО ХІНО ця справа почала налагоджуватися лише у 1926/27 навчальному році, коли було визнано доцільність застосування різних методів роботи. Важкість застосування лабораторного методу пов'язувалась із умовами, у яких доводилося працювати викладачам і студентам.

З самого початку існування ХІНО в навчальних планах лекціям відводилося 2–4 години на тиждень (з погляду цільової установки вищого навчального закладу). Це були, як правило, менш важливі чи додаткові теми курсу. Решта часу призначалась для опрацювання дисциплін за лабораторним методом (до 16 годин на тиждень) та семінарам (4 – 6 годин на тиждень). У

результаті навчальний план був переобтяжений лабораторними заняттями та семінарами. Траплялося, що студенти проводили їх по три в один день [887].

З 1933 р. почалося відновлення університетської освіти в Україні. Рада Народних Комісарів УРСР 10 березня 1933 р. ухвалила рішення «Про організацію в Україні державних університетів» як вищих закладів, «що готують висококваліфікованих фахівців загально-наукових дисциплін, а також педагогів...» [132]. Відповідно до рішення РНК УРСР в Україні відновлювали свою діяльність чотири університети: Київський, Одеський, Дніпропетровський і Харківський. Як заклад вищої освіти Харківський університет розпочинав роботу у складі таких 7 факультетів: фізико-математичний, хімічний, біологічний (природничий), географічний (з геологічним відділенням), економічний, літературно-лінгвістичний (філологічний), історичний. Філософське відділення на історичному факультеті роботу не розпочинало у зв'язку з відсутністю викладацьких кадрів. Відтак гуманітарне спрямування було характерним для останніх двох з названих факультетів.

У повоєнні роки в університетах поширюється тенденція до розширення профілю фахівців. Так, із 1955-1956 н.р. у закладах вищої освіти було запроваджено підготовку спеціалістів широкого профілю. Це супроводжувалось поглибленням загальнонаукової, гуманітарно-спрямованої освіти.

Упродовж 60-70-х рр. ХХ ст. удосконалюється діяльність кафедр суспільних наук, що впливало на розвиток гуманітаристики. Робота кафедр базувалася на рішеннях з'їздів партії, постанові ЦК КПРС «Про заходи для подальшого розвитку суспільних наук і підвищенню їх ролі в комуністичному будівництві» (1967 р.) [890]. У Харківському університеті було створено Раду кафедр суспільних наук під головуванням ректора університету – професора В. Хоткевича. Робота Ради була націлена на координування діяльності кафедр, сприяння підвищенню рівня лекцій з суспільних наук. Зокрема, Рада ініціювала проведення міжкафедрального методологічного семінару.

Наприкінці 1980-х років характерною стала потреба в розширенні сфери активності ідеологічно вільної особистості. На той час загострилися суперечності в сфері освіти. Серед них: суперечність між потребами суспільства в людях з максимально розвинутими індивідуальними здібностями, творчими нахилами та одноманітністю навчального процесу. Така ситуація обумовила здійснення рішучого повороту від масового, валового навчання до посилення індивідуального підходу, у тому числі й в сфері гуманітарної освіти [684, с. 207-208].

Зі здобуттям Україною незалежності (1991 р.), розпочався новий етап у розвитку вітчизняної вищої школи. Перехід до гуманітарної педагогічної парадигми супроводжувався визначенням університетів основними осередками формування висококваліфікованих кадрів на основі інтеграції високого рівня фундаментальної, спеціальної та психолого-педагогічної підготовки, гуманізації та гуманітаризації змісту навчання. Показово, що в офіційних документах (Постанова Кабінету Міністрів від 5 вересня 1996 року «Про затвердження Положення про державний вищий навчальний заклад», Закон України «Про вищу освіту» від 17 січня 2002 року) було визначено, що університетська освіта включає: природничо-наукові, соціально-гуманітарні й економічні напрями [549; 712]. Погоджуємося з твердженням низки сучасних науковців, що метою гуманітарної освіти, зокрема в класичному університеті, є формування у студентів соціально прийнятних цінностей та норм [414, с. 13; 827, с. 1]. У цілому гуманітарній освіті є притаманною світоглядна орієнтованість, формування цілісної картини світу на основі об'єднання знань із різних галузей науки, розвиток ціннісних орієнтацій у сфері людських взаємин, культурі, природокористуванні.

Розвиток гуманітаристики в освітньому просторі класичного університету дозволить ефективно виконувати фундаментальні наукові дослідження, надавати широку гуманітарну підготовку майбутнім фахівцям [384]. Необхідність формування освіченої, морально і культурно розвиненої людини, спроможної взяти на себе відповідальність за нові напрямки суспільного

розвитку, передбачає специфіку підготовки студентів гуманітарних спеціальностей класичного університету.

Історичний заклик, що постав перед вітчизняними викладачами гуманітарних спеціальностей, передбачає виконання ними таких завдань: сприяти підготовці фахівців, здатних вирішувати основні проблеми, виклики та ризики, що пов'язані з відсутністю в країні цілісної системи виховання, падінням суспільної моралі, що призвело до бездуховності, низької культури поведінки частини учнівської та студентської молоді тощо [596]. Досліджуючи специфіку підготовки студентів гуманітарних спеціальностей класичного університету в контексті формування соціальної компетентності, вважаємо доцільним спиратися на такі наукові поняття, які нами адаптовані для розкриття теми дослідження:

- гуманність студентів гуманітарних спеціальностей – це інтегральна і одна з найважливіших особистісних якостей, що вказує на людяність майбутнього фахівця у своїх діях, ставленні до оточуючих;

- гуманістична свідомість студентів гуманітарних спеціальностей – поняття, що визначається як людська здатність ідеально відтворювати дійсність у процесі формування гуманістичного мислення;

- гуманістичні знання студентів гуманітарних спеціальностей – пізнання дійсності у реалізації людяності, чесності, доброти через правильне відображення і поєднання психолого-педагогічних та професійних знань (уявлення, поняття, судження, теорії) у свідомості особистості майбутнього фахівця;

- гуманістичні переконання студентів гуманітарних спеціальностей – основні моральні настанови, які визначають мету і напрям вчинків, тверду впевненість у виконанні дій, заснованих на гуманістичних ідеях.

Здобуття студентами гуманістичних спеціальностей освіти в класичному університеті має сприяти реалізації їх особистісного потенціалу. За умов наукового підходу до змісту професійної гуманістичної освіти, в ній мають

укорінюватися нові характеристики знань: широта, універсальність, гнучкість, еволюційність, мінливість тощо.

Науковий підхід до формування соціальної компетентності студентів гуманістичних спеціальностей обумовлює використання поняття «методологічний підхід», або «підхід до організації навчання й виховання». Означене поняття є світоглядною категорією, у якій відображені соціальні установки суб'єктів освіти як носіїв суспільної свідомості. Водночас, це глобальна та системна організація та самоорганізація освітнього процесу як з боку викладача, так і з боку здобувача освіти [695, с. 40].

Слід акцентувати увагу на значущості особистісно-діяльнісного підходу, основи якого у психології було закладено працями Б. Анан'єва, Л. Виготського, А. Леонт'єва, С. Рубінштейна, де особистість розглядається як суб'єкт діяльності. У монографії Є. Подольської, В. Назаркіна, А. Яковлева визначено особливості організації освітнього процесу на основі особистісно-діяльнісного підходу [695, с. 39]. Суть такого підходу визначається як єдність двох основних компонентів: особистісного і діяльнісного.

Особистісний компонент передбачає, що в центрі навчання знаходиться здобувач освіти як особистість, його мотиви, цілі, неповторний психологічний склад. Здобувач освіти має відрефлексувати наявний, вихідний, актуальний рівень знань і потім оцінити своє особисте зростання [695, с. 40]. Викладач, у свою чергу, має викликати у здобувача освіти інтерес як до предмета спілкування, так і до себе, як до партнера взаємодії у процесі вирішення освітніх завдань на засадах організуючої, координуючої діяльності [695, с. 40]. Відтак, відбувається реалізація принципу колективної комунікаційності навчання. За такого підходу створюються умови для активізації внутрішніх резервів, професійної компетентності та саморозвитку особистості. Відбувається максимальне врахування національних, статево-вікових, індивідуально-психологічних, статусних особливостей здобувачів освіти.

Здобуття студентами освіти в освітньому процесі класичного університету має сприяти реалізації їх особистісного потенціалу. Традиційно,

реалізацію особистісного потенціалу розуміють як розкриття у процесі діяльності здібностей, якостей, потреб, ідеалів, цінностей, інтересів студентів, спрямованих на досягнення бажаного успіху [755].

Суть діяльнісного компонента слід визначати, виходячи з методологічної значущості категорії «діяльність». Характерними ознаками діяльності є: суб'єктність, предметність, активність, цілеспрямованість, мотивованість, усвідомленість [695, с. 43].

Системний підхід [956] орієнтує на визначення навчання як цілеспрямованої творчої діяльності його суб'єктів (мета, завдання, зміст, форми та методи якої є взаємопов'язаними) [233]. За такого підходу, університети, по-перше, зберігають і збагачують інформацію про минуле, є головними експертами з минулого; по-друге, вивчають і досліджують сучасне і є найбільш авторитетними інтерпретаторами сучасності [51].

Гуманістичний підхід передбачає духовноособистісну спрямованість кожної навчальної дисципліни, формування відносин між студентами, викладачами й студентами на основі поваги, довіри, чуйності, доброзичливості, співчуття, віри у можливість людини. Погоджуємося з твердженням В. Бакірова, що життя всередині класичних університетів завжди демонструвало дещо інший і дещо вищий рівень соціокультурної організації у порівнянні із навколишнім соціумом. Воно було більш вільним від станових, класових, конфесійних та інших бар'єрів. Нині воно має характеризуватися більшим демократизмом і критицизмом мислення [51].

Ресурсний підхід обумовлює зосередження уваги на такій організації освітнього процесу, що орієнтує на виявлення і розвиток потенційних можливостей кожного студента [233]. Університети розробляють і оцінюють прогностичні сценарії розвитку людства та життєдіяльності пересічної особистості; попереджають про можливі ризики та небезпеки.

Синергетичний підхід (грец. synergos – той, що діє разом) полягає в створенні умов для досягнення самореалізації та саморозвитку особистості на основі постійної взаємодії із навколишнім середовищем [233]. За таких умов

освітній процес класичного університету сприяє формуванню нових якостей особистості, а людство засобом функціонування університетського середовища виводиться на нові, найбільш високі щаблі цивілізаційного розвитку.

Аксіологічний (грец. *axia* – цінність) підхід забезпечує вивчення явищ з метою виявлення їх можливостей задовольняти потреби людини. Класичний університет базується на більш гуманітарних цінностях. Тому саме класичні університети здійснюють помітний і найпотужніший культурний вплив на свої навколишні соціокультурні простори [51].

Культурологічний підхід забезпечує аналіз професійної підготовки через призму системоутворюючих культурологічних понять, розширює і поглиблює культурні основи змісту професійної освіти, дозволяє оновлювати й утримувати певну освітню модель в контексті світової та національної культур (Г. Балл [53], А. Погодіна [692]).

Основою герменевтичного підходу [328] є філософська теорія розуміння та інтерпретації педагогічних явищ, що допомагає: ідентифікувати цінності (співвіднести сенс цінностей і особистого уявлення здобувачів освіти про них); дозволяє зрозуміти прояви життя конкретної особистості через створення викладачем низки ситуацій та рефлексію, як завершальний етап цих ситуацій; сформулювати суб'єктивні судження про основні засоби впливу сучасних технологій на переживання, спогади, очікування здобувачів освіти, що виникають у ситуаціях педагогічної взаємодії, організованої у формі діалогічного й полілогічного спілкування.

Функціональний підхід [28] формує уявлення про структуру професійної діяльності та її компоненти як відносно самостійні функціональні одиниці, що дозволяють динамічно й адекватно пристосовувати систему професійної підготовки для задоволення освітніх потреб здобувачів освіти (М. Мартинюк [548], Л. Білоусова [94]).

Інноваційний підхід (А. Бойко [103], Г. Гунда [207], І. Дичківська [227], А. Панфілова [653], А. Хуторський [904]) дає можливість вивчати процеси оновлення професійної освіти й передбачає: зміну спрямованості традиційного

освітнього процесу на організацію творчої дослідницько-пошукової діяльності студентів; формування у здобувачів освіти мотиваційно-ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності на основі критичного мислення; включення студентів у діяльність з опанування новими способами й засобами досягнення заданих цілей; формування у здобувачів освіти досвіду самостійного пошуку нових знань та його трансформацію в нові умови професійної діяльності через використання інноваційних технологій.

Компетентнісний (лат. *competentis* – належний, відповідний) підхід передбачає аксіологічні, мотиваційні, рефлексійні, когнітивні, операційно-технологічні та інші результати освіти, які відображають розширення не тільки знань, умінь і навичок, а й досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності [233; 21].

З метою пошуку шляхів формування соціальної компетентності студента, науковці звертаються до відомих інновацій в галузі педагогіки й зазначають напрями, що намагаються виконати функції породження смислів для сучасних студентів. Серед них: 1) формування більш широких знаннєвих полів, що захоплюють інтерес здобувачів освіти за допомогою іншої діяльності (ігрова, трудова); 2) упровадження розвивального навчання; 3) зміна функцій вільного часу індивіда, «захоплення» педагогікою його смислів [695, с. 44].

Розмірковуючи над шляхами реорганізації освітнього процесу в сучасних закладах вищої освіти, учені піднімають питання доцільності перегляду принципів дидактики. Принципи дидактики розуміють як визначену систему вихідних, основних дидактичних вимог, установок до процесу навчання, виконання яких забезпечує ефективність практичної діяльності [503]. В освітньому просторі класичних університетів, доречною вважаємо реалізацію таких принципів нового педагогічного мислення [695, с. 44]:

- принцип діалогізації: рівність партнерів та емоційна відкритість й довіра забезпечуються в обміні інформацією, в рольовій соціальній та міжособистісній взаємодії;

- принцип проблематизації: стимулювання тенденцій до інтелектуального зростання, самостійного пошуку рішень;

- принцип персоналізації: відмова від гіпертрофованої рольової взаємодії, уміння проектувати взаємодію;

- принцип індивідуалізації: орієнтація на специфічність інтересів студентів; порівняння успіхів та досягнень студента з його старими досягненнями та із стандартами вищої освіти.

Поділяємо упевненість адміністрації та трудового колективу Харківського університету імені В. Н. Каразіна, що уміле поєднання традицій та педагогічно доцільних інновацій в освітньому просторі класичного університету обумовлює спрямування освітнього процесу в ньому на розвиток у здобувачів освіти компетентностей, передбачених освітніми програмами, формування гармонійно розвиненої особистості шляхом патріотичного, правового, екологічного виховання, утвердження в учасників освітнього процесу моральних цінностей, соціальної активності, громадянської позиції та відповідальності, здорового способу життя, вміння вільно мислити та самоорганізовуватися [701].

Таким чином, специфіку підготовки студентів гуманітарних спеціальностей класичного університету слід розглядати в контексті формування соціальної компетентності. Передбачається спрямованість освітнього процесу на світоглядну орієнтованість здобувачів освіти; формування їх цілісної картини світу на основі об'єднання знань із різних галузей науки, розвиток ціннісних орієнтацій у сфері людських взаємин, культурі, природокористуванні. На підготовку студентів гуманітарних спеціальностей класичного університету впливають як зовнішні, так і внутрішні чинники. Зовнішні чинники обумовлені впливом держави, ринку праці, суспільства і соціуму. Суспільство і соціум формує імідж і престиж фахівців гуманітарних спеціальностей. Внутрішні чинники обумовлені закономірностями розвитку професійної діяльності представників гуманітарних наук, професійною позицією її суб'єктів та ін. Формуючи соціальну

компетентність студентів гуманітарних спеціальностей, педагогам важливо діяти так, щоб майбутні фахівців усвідомлювали необхідність у формуванні своєї соціальної компетентності як особистісно значущої цінності задля забезпечення ефективної професійної діяльності в гуманітарній сфері та відчували потребу в соціально доцільній діяльності як передумови особистісного професійного розвитку й сталого розвитку суспільства загалом.

Висновки до розділу 1

У розділі доведено, що актуальність проблеми формування і розвитку соціальної компетентності студентів обумовлюється сучасним станом суспільства, соціально-економічними та соціокультурними перетвореннями, спрямованими на встановлення гармонійних відносин людини із суспільством.

Установлено, що сучасні вчені (С. Бахтєєва, Н. Беккер, О. Галакова, С. Гончаров, Л. Карімова, А. Рижанова та ін.) розглядають поняття «соціальна компетентність» у вузькому і широкому значеннях. Змістовна складова цього поняття є різноаспектною та різноплановою з огляду на те, що вченими досліджувалися різні вікові етапи, умови, а також види діяльності індивіда (трудова, ігрова, навчальна, професійна, пізнавальна, інтелектуальна, перетворювальна, творча).

Аналіз наукової літератури (І. Доброскок, Л. Крапівіна, С. Краснокутська, Н. Лупанова, Н. Ляхова, Т. Наливайко, М. Шинкорук та ін.) засвідчив, що соціальна компетентність є: ключовою компетентністю, що забезпечує стале функціонування індивіда в соціумі; елементом соціалізації; складовою соціальності індивіда; результатом освітнього процесу; особистісним компонентом, через який відбувається набуття знань про навколишній світ; інтегральною якістю особистості, наявність якої дозволяє індивіду успішно виконувати ті чи інші соціальні ролі; неоднорідним (різноплановим, різновекторним) особистісним утворенням, що дає змогу поєднувати

особистісне з громадським у процесі досягнення поставлених цілей, а також ефективно реагувати на неоднозначні життєві ситуації, що виникають у процесі їхнього розв'язання; взаємодією індивіда з іншими індивідами, на підґрунті якої він вибудовує з ними систему відносин, несе відповідальність за власні вчинки; постійним процесом особистісного саморозвитку.

Систематизація та аналіз наукових джерел (Н. Платонова, Т. Пушкарьова, Н. Рототаєва, Т. Самсонова, А. Спірін та ін.) надали підстави виокремити дві групи функцій соціальної компетентності: загальну (прикладна, адаптаційна, інтеграційна, орієнтаційна, статусна, рольова, аксіологічна, регулятивна, соціалізаційна, кумулятивна, трансляційна, поведінкова) і часткову (навчально-пізнавальна, ціннісно-смилова, мотиваційно-цільова, адаптивно-перетворювальна, рефлексійно-оцінювальна). Усі вони є характеристикою різноманітності проявів соціальної компетентності в діяльності індивіда й можуть бути взятими за основу її розвитку суб'єктами освітнього процесу.

На підставі проведеного аналізу психолого-педагогічної, соціологічної, довідкової літератури, визначаємо суть поняття «соціальна компетентність студентів гуманітарних спеціальностей» як інтегральну якість (характеристику) особистості здобувача вищої освіти, що включає до свого складу низку взаємопов'язаних парціальних компетентностей (соціально-особистісну, соціально-професійну, соціально-культурну, соціально-комунікативну, соціально-лідерську), сформованість яких через використання ігрових технологій в освітньому процесі класичних університетів за певних умов сприяє особистісному та професійному зростанню, продуктивній соціальній взаємодії, підвищенню рівня позитивної соціальної активності студентів, їхньої гармонійній життєдіяльності в соціумі. Компонентами соціальної компетентності студентів класичних університетів визначено: мотиваційно-світоглядний, когнітивний, діяльнісно-операційний, особистісно-рефлексійний.

Визначено, що специфіка організації освітнього процесу студентів гуманітарних спеціальностей класичного університету в контексті формування їхньої соціальної компетентності базується на таких наукових поняттях:

гуманність як інтегральна й одна з найважливіших особистісних якостей, що характеризує таку властивість, як людяність майбутнього фахівця у своїх діях, ставленні до оточення; гуманістична спрямованість як позитивне ставлення до професії, схильність і інтерес до неї, бажання вдосконалювати свою підготовку, задовольняти матеріальні і духовні потреби: людяність, працелюбність, чесність, чуйність, патріотичність, – що реалізуються в площині обраної професії; гуманістична свідомість як одне з основних понять філософії, педагогіки, психології, що позначає людську здатність ідеально відтворювати дійсність у процесі формування гуманістичного мислення; гуманістичні знання як пізнання дійсності в реалізації людяності, чесності, доброти через правильне відображення і поєднання психолого-педагогічних та професійних знань у свідомості особистості майбутнього фахівця у вигляді уявлень, понять, суджень, теорій; гуманістичні переконання як основні моральні настанови, що визначають мету і напрям вчинків, тверду впевненість у виконанні дій, заснованих на гуманістичних ідеях.

Матеріали, представлені в розділі, висвітлено в таких публікаціях: [268; 304; 1046; 1047].

РОЗДІЛ 2. ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

2.1. Використання нових педагогічних технологій як передумова формування життєздатності національної системи вищої освіти в Україні

2.1.1. Ігрові технології як складова сучасних педагогічних технологій

Глобальна світова освітня система є конгломератом освітніх систем держав, що входять до її складу. Кожній з них притаманні своя вікова історія й багаті культурні традиції, що визначають її своєрідність і неповторність. Сьогодні взаємне зближення і взаємодія освітніх систем стає провідним напрямом розвитку освіти у світі. Участь у цьому процесі – один з принципів освітньої політики нашої держави.

Рівень розвитку професійної підготовки, як складової системи освіти, детермінований завданнями, що ставляться перед економікою країни. Він обумовлений як вимогами виробництва, так і суспільними відносинами, станом науки, техніки та культури. Таким чином, освіта, наука та інновації є фундаментом стабільного економічного розвитку та процвітання будь-якої держави.

Сучасна педагогіка, як система наук, що досліджує питання освіти людини, має тісний зв'язок з економічними науками, які надають їй можливість «брати до уваги та враховувати закономірності розвитку відносин у галузі виробництва, а також чітко уявляти ті економічні процеси, що мають суттєвий вплив на процеси навчання і виховання людей» [469, с. 292]. Вивчення взаємозв'язку професійної, професійно-педагогічної освіти та економіки, дозволило сучасним дослідникам зробити акцент на необхідності дотримання її законів та закономірностей в освітньому процесі, проаналізувати суть проблем,

пов'язаних з якістю освіти [68, с. 110-113], вказати на цінність такого товару, як знання [775, с. 46].

Нашу увагу звернено на проблему набуття і примноження знань студентською молоддю за допомогою використання в освітньому процесі вищої школи нових педагогічних технологій. Позитивний ефект від їх застосування у закладах вищої освіти, є однією з умов модернізації освітньої та економічної систем. Тому слід дати визначення поняттям «технологія» та «педагогічна технологія».

Виникнення цього терміну пов'язують із процесом поступового розвитку науки та техніки, наслідками якого стало підвищення ефективності та удосконалення організаційно-економічних відносин, які є яскравою характеристикою будь-якого суспільства. Поняття «технологія» може бути вираженим через «майстерність», «уміння», «мистецтво», «сукупність» методів виготовлення або обробки чогось, що мають істотний вплив на зміну форм та властивостей у певному процесі [838, с. 1330]. У широкому сенсі зміст цього терміну віддзеркалює процедуру застосування наукових знань, способів роботи, методів та інструментів у певній послідовності з метою досягнення бажаного результату в процесі розв'язання практичних завдань [601, с. 301-302]. Нині технологія є «науковою дисципліною» [601, с. 303], що займається розробкою та удосконаленням методів, засобів, технологічних моделей, відповідно до виду техніки, тому дослідники виокремлюють виробничі, медичні, педагогічні та інші технології. Упровадження педагогічних технологій у практику роботи освітніх установ дослідники [802] пов'язують із процесами реформування американських та європейських шкіл на поч. 60-х рр. ХХ ст.

Проблема визначення та розробки технологій, що застосовуються в галузі освіти стала предметом уваги багатьох учених: В. Беспалька [85], Н. Борисової [113], В. Гузеєва [201], М. Кларіна [413], П. Образцова [631], В. Осколової [647], Г. Селевка [773], Д. Чернилевського [914] та ін. Вагомий доробок у скарбницю дослідження сучасних педагогічних технологій внесено українськими дослідниками: О. Воронкіною [164], М. Гриньовою [668],

І. Зязюном [365], Д. Касьяновим [400], Л. Лісіною [516] тощо. В їх працях та колективних дослідженнях цього феномену, що відображено в роботах А. Нісімчука, О. Падалки, О. Шпак [613], О. Пехоти, А. Кіктенко, О. Любарської [646], С. Сисоєвої, А. Алексюка, П. Воловика, О. Кульчицької, Л. Сігаєвої, Я. Цехмістера [666; 667], І. Прокопенка та В. Євдокимова [721; 722] містяться цінні поради щодо їхньої розробки та використання.

Сучасними дослідниками поряд із терміном «педагогічна технологія» використовуються поняття «освітня технологія», «технологія навчання», «технологія виховання». Встановлюючи ієрархію цих понять, С. Сисоєва [785, с. 748] наголошує на тому, що генеральним щодо всіх них є «освітня технологія», а до педагогічних технологій слід віднести технології навчання та виховання, бо їх розробка та упровадження здійснюється під час взаємодії викладача та здобувача освіти на підґрунті тих законів, що діють у психолого-педагогічній галузі. У контексті нової освітньої парадигми, побудованої на засадах гуманного ставлення до людини й процесів її особистісного зростання та подальшого розвитку, освітні технології слід вважати особистісно-зорієнтованими [785, с. 748].

У сучасних педагогічних джерелах поняття «педагогічна технологія» розуміється теж достатньо широко. Його застосовують у разі необхідності позначення певного дидактичного напрямку, технологічно побудованої системи, спрямованої на процес навчання, комплексу методів або прийомів окремого викладача, його методики [660]. Деякі дослідники [913, с. 210] вважають, що педагогічні технології є інтегративною системою, що складається з комплексу упорядкованих дій, які є базисом для акту цілепокладання. Ці дії також мають забезпечувати процесуальні, змістовні та інформаційно-предметні аспекти засвоєння та придбання здобувачами освіти необхідних знань та умінь, формування й розвиток їх особистісних якостей, діагностику та моніторинг якості процесу навчання.

Нам імпонує погляд С. Сисоєвої на визначення педагогічної технології, під якою вона розуміє обґрунтовану на теоретичному рівні систему навчання і

виховання, що передбачає процеси соціалізації особистості, а також її особистісного зростання та професійного розвитку в освітньому середовищі. Ця система має забезпечити процес реалізації освітньої мети внаслідок виконання педагогом професійних дій. За умов оптимізації зусиль всіх суб'єктів освітнього процесу, наявності необхідних ресурсів, певного рівня педагогічної майстерності викладача вона може бути відтвореною іншими педагогами [785, с. 748].

Дослідження структури педагогічних технологій привело Г. Селевка [771] до необхідності класифікувати їх за ознакою відповідності діяльності суб'єктів певним рівням організації. Так, дослідник виокремлює горизонтальну та вертикальну структури педагогічних технологій.

У площині горизонтальної структури вчений акцентує увагу на наявності чотирьох рівнів:

а) соціально-педагогічному, що характеризується упровадженням метатехнологій, до яких віднесено загальновиховні та загальнодидактичні технології, використання яких характеризує ступінь реалізації основних концепцій і положень в освітній галузі в країні, окремому регіоні, закладі вищої освіти;

б) загальнопедагогічному та загальнометодичному рівнях, що віддзеркалюють застосування макротехнологій, тобто тих педагогічних технологій, що можуть бути застосованими у конкретній освітній галузі, певного напрямку виховання чи навчання, тієї чи іншої навчальної дисципліни;

в) рівні окремих частин або елементів навчального процесу (модулів), що визначається використанням мезотехнологій, спрямованих на розв'язання вузьких дидактичних, виховних, методичних завдань;

г) рівні взаємодії між суб'єктами освітнього процесу, що відображує процес застосування мікротехнологій, призначених для розв'язання невідкладних завдань.

В контексті дослідження горизонтальної структури автор виділяє три рівні їх визначення:

а) науковий, що характеризує технологію як таку, що є варіантом розв'язання конкретної проблеми на засадах використання досягнень сучасної педагогічної науки;

б) формально-описовий, що визначає технологію або як модель із зазначенням цілей, конкретизацією змісту, використаних методів та засобів, або як певного алгоритму дій, дотримання якого приведе до реалізації поставленої мети; в) процесуально-діяльнісний, в якому технологію представлено через акти діяльності суб'єктів, включаючи процеси постановки мети, планування, реалізації поставлених цілей та аналізу отриманих результатів [771, с. 5-8].

Сучасні науковці [786, с. 129] вказують на наявність тенденції тлумачити педагогічну технологію як певну педагогічну систему, що складається з трьох взаємопоєднаних елементів. До їх числа віднесено:

а) науковий компонент, в контексті якого педагогічні технології розглядаються як складові педагогічної науки з детального вивчення, розробки та моделювання педагогічного процесу; б

) процесуально-описовий, в межах якого відбувається описове визначення алгоритму самого процесу, запланованих цілей, змісту, а також методів та засобів, необхідних для досягнення бажаного результату;

в) процесуально-діючий, у площині якого досліджується процес, пов'язаний із функціонуванням та здійсненням методологічних, інструментальних та особистісних педагогічних засобів.

Відтворюваність, ефективність, керованість, системність та концептуальність є основними методологічними вимогами, що ставляться до розробки педагогічних технологій [786, с. 130].

Технології навчання є складовими педагогічних технологій. С. Гончаренко стверджує, що під технологією навчання розуміють процес застосування сукупності наукових принципів до проектування навчального процесу та їх використання у практичній діяльності [185, с. 331].

Ф. Янушкевич [966, с. 25] визначає технологію навчання через реконструкцію та удосконалення дидактичної системи, що складається з певних

елементів, а також через визначення найбільш оптимальних та раціональних способів досягнення запланованих цілей навчання.

Деякі дослідники трактують технологію навчання як упорядковану множину певних операцій та дій, що мають вплив на постановку цілей, визначають зміст, а також процесуальні аспекти засвоєння знань, набуття конкретних умінь, формування і розвиток особистісних якостей здобувачів освіти [783].

Предметом технології навчання, згідно з поглядами М. Кларіна [413], є конструювання систем як шкільного, так і професійного навчання, а самі технології розподіляються на два основних класи: традиційні та технології активного навчання [914, с. 29].

Є. Полат трактує технологію навчання через використання педагогом певної сукупності методів навчання, що визначаються ним внаслідок конкретних дій здобувачів освіти та мають забезпечити реалізацію основних положень будь-якого підходу до вказаного процесу [624, с. 27].

Процес використання педагогічних технологій взагалі має тісний зв'язок із в опанування педагогом певною методикою, хоча, як технологія, так і методика у чистому варіанті майже не зустрічається. Саме тому вчені стверджують, що педагогічна система може наближатися як до рівня технології, так і до рівня методики в залежності від інструментарію: висока інструментальність на рівні технології та низька на рівні методики [825]. Дослідники [786, с. 130] наголошують на тому, що технологія, у більшості випадків, містить кількісний, процесуальний та розрахунковий елементи, а методика представлена цільовим, змістовним, варіативно-орієнтованим та якісним компонентами.

Все, зазначене вище, дає підстави стверджувати, що педагогічні технології розглядаються у різних ракурсах та відповідно до них трактуються як:

- ефективний засіб досягнення поставленої освітньої (виховної або навчальної) мети;

- певні рівні організації педагогічного процесу;
- педагогічна система, що складається із взаємообумовлених компонентів;
- система навчання і виховання, що спрямована на соціалізаційні процеси завдячуючи професійній діяльності педагога;
- діяльність суб'єктів в освітньому просторі, регламентовану постановкою виражених освітніх цілей;
- засіб оптимізації та підвищення ефективності освітнього процесу у закладах вищої освіти.

Отже, науковий доробок дослідників щодо вивчення проблеми застосування педагогічних технологій в освітніх установах є вельми значним. Для його ефективного використання в умовах освітнього простору класичних університетів має бути врахованим їх виховний та розвивальний потенціал у процесі формування соціальної компетентності.

З огляду на все вищезазначене, ми вважаємо, що застосування нових технологій в освітньому процесі вищої школи дозволяє формувати у майбутніх фахівців соціальні та професійні компетентності, призводить до зміни траєкторії дій науково-педагогічних працівників. Серед основних напрямів, що характеризують професійно-педагогічну діяльність професорсько-викладацького складу, зробимо акцент на наступних:

- пріоритет особистісного і професійного зростання студентів у процесі професійної підготовки; творчий характер навчання, що передбачає відмову від формальної процедури отримання диплома;
- створення комфортних умов навчання, що підвищують психологічну стресостійкість і дозволяють здобувачів освіти усвідомлювати свою успішність;
- діалоговий і полілоговий формати навчання, що створюють умови для формування навичок комунікації, адаптації до умов майбутньої професії,
- успішної соціалізації.

Серед найбільш ефективних форм організації освітнього процесу із застосуванням нових технологій навчання, націлених на формування і розвиток професійних навичок студентів, можна виокремити практичні заняття,

підґрунтям проведення яких є технології організації диспутів, тренінгів, ігор, «круглих столів», «кейсів».

У поєднанні з традиційними комплексними формами організації навчання у закладі вищої освіти, вони:

- є потужним і універсальним засобом отримання, обробки, передачі, аналізу, інтерпретації різноманітної інформації;
- полегшують виконання нетворчих операцій, пов'язаних із дослідженнями різних процесів, явищ або їх моделей;
- спрямовують інтелектуальний потенціал студентів у русло творчості;
- створюють позитивний емоційний фон взаємодії в системі «викладач-студент», «студент-студент»;
- формують позитивну мотивацію до процесу навчання; сприяють здійсненню «м'якого контролю».

Так, згідно з нашими поглядами, певний вплив на процес формування у студентської молоді соціальної компетентності мають особистісно орієнтовані технології. Їх використання передбачає ефективну партнерську взаємодію викладача зі здобувачем освіти, вдале педагогічне керівництво цим процесом та м'яку корекцію дій індивіда ззовні. При цьому з метою подальшої успішної соціалізації здобувача освіти великого значення набуває формування в нього суб'єктного досвіду, який є неповним за умов опанування індивідом лише основами формальної освіти.

Важлива роль у формуванні соціальної компетентності належить технологіям контекстного навчання [145], однією з форм яких є ділові ігри. Під час їх застосування в освітньому процесі шляхом накладання імітаційної та ігрової моделі відбувається відтворення студентом «предметного і соціального змісту професійної діяльності, моделювання систем відносин, характерних для даного виду праці» [145, с. 3].

Так, тренінги мають спрямування на акт моделювання вузькопрофесійних проблем та соціальних ситуацій, а участь студента в ігрових проектах передбачає виконання рольового завдання, в якому він фактично публічно

звітує про результати своєї самостійної роботи, від ступеня опанування якої залежить результат роботи всієї групи. Такі форми та методи навчання практично «змушують» студента отримувати соціальний досвід, який має стати особистим.

Взагалі для того, щоб за допомогою технології можна було формувати у студентства соціальну компетентність, вона має бути (хоча б частково):

1) соціально-орієнтованою, тобто розвивати професійні навички та навички соціальної взаємодії;

2) груповою, якою передбачено різні варіанти та стратегії взаємодії між її членами;

3) заснованою на практичній діяльності, через яку індивід може безпосередньо отримати досвід, що, за умов наявності перших двох ознак, стане початковою координатою, від якої суб'єкт розпочне старт професіонала у суспільному житті.

Так, у своїй основі компетентнісний підхід є гуманно орієнтованим, адже він базується на засадах підготовки та виховання індивіда не тільки як спеціаліста у своїй справі, але і як особистості, члена колективу і соціуму.

Побудова освітнього процесу на підґрунті цього підходу передбачає урахування реальних потреб суспільства шляхом його орієнтації власне на результат професійної підготовки у вигляді набутого інструментарію компетентностей, які, втім, є значно ширшим поняттям ніж такі поняття як «вміння» та «навички». Саме тому сучасними вченими зроблено акцент на неможливості звуження поняття «компетентність» до лише умовно продемонстрованих навичок [737, с. 28].

Використання сучасних педагогічних технологій в освітньому процесі є одним із дієвих засобів формування навичок, необхідних для професійно-особистісного зростання. Серед них чільне місце займають ігрові технології, що є спрямованими на особистість та активізують її діяльність [772].

Застосування ігрових технологій у професійній підготовці майбутніх кадрів дозволяє формувати широку гаму умінь: прогностичних (визначення

певної стратегії й передбачення результатів власної діяльності); планування діяльності (наявність чіткого, конкретного плану дій); проектувальних (конструювання моделі майбутньої діяльності, вибір способів і засобів, що дозволяють досягти мети, виокремлення конкретних етапів її досягнення, формулювання для кожного з них окремих завдань, визначення видів та форм оцінювання отриманих результатів тощо); організаційних (залучення колег до роботи; співпраця з ними у процесі досягнення спільної мети; розподіл обов'язків, планування дій, підбиття підсумків діяльності); контрольних, оцінних і корекційних (контроль та оцінка якості процесу; виявлення досягнень і причин невдач; визначення подальших кроків з досягнення необхідного результату); інформаційних (отримання, обробка, аналіз, синтез, презентація необхідної інформації); аналітичних (аналіз проміжних і кінцевих результатів діяльності); комунікаційних (встановлення педагогічно доцільних стосунків із колегами у процесі взаємодії); дослідних (пізнання й об'єктивна оцінка досліджуваних процесів); науково-пізнавальних (засвоєння наукових знань у площині обраної теми або галузі дослідження).

Зазначені вміння мають яскравий прояв в організації ігрової взаємодії, ігровому проектуванні та моделюванні, розв'язанні та програнні неоднозначних ситуацій, що мають професійний контекст. Ці вміння є основою виокремлення відповідних функцій як певного «визначеного напрямку застосування професійних умінь» у різних галузях діяльності [693, с. 232].

Однією зі сфер діяльності у закладах вищої освіти є виховна діяльність. Різні аспекти виховної роботи у закладі вищої освіти було розглянуто у працях вітчизняних дослідників: І. Бега [87], А. Бойко [102], С. Карпенчук [398], А. Кузьмінського [476] та ін. На підставі узагальнення робіт цих авторів можна дійти висновку про те, що виховна робота у закладах вищої освіти має подвійне спрямування: з одного боку – це система прямого та непрямого виховного впливу на студентство з метою формування та вдосконалення в нього певних професійних якостей; з іншого – вона є комплексом заходів, що мають формувати та розвивати особистість в процесі здобуття нею професійної освіти.

Серед основних форм виховної роботи зі студентською молоддю, де є можливим застосування ігрових технологій, слід виокремити такі: студентські гуртки, організація свят для різних категорій населення, участь у добродійних акціях (громадських справах), творчі студії, дискусійні клуби, різноманітні конкурси та вікторини до дня факультету, КВК (з хімії, біології, історії, лінгвістики тощо), інсценізації й театралізовані постановки, ігрові тренінги. Серед форм організації дозвілля студентів з використанням ігрових технологій слід акцентувати увагу на естафетах, квестах, рафтинг-курсах, що є підґрунтям тимблдіingu (team-building), спрямованого на покращення взаємовідносин між учасниками.

Ігрові технології можуть бути класифіковані як вид особистісно орієнтованих технологій, значущість використання яких у процесі професійної підготовки відображено у психолого-педагогічній літературі [798]. Серед розмаїття ігор, що мають практико-орієнтований характер [849] й спрямовані на формування певних компетентностей [34] та удосконалення індивідом власних якостей, ми акцентуємо увагу на інтелектуально-творчих іграх [200] й пропонуємо розглядати їх як такі, що дозволяють: збагачувати світогляд студентської молоді; розвивати пам'ять, уяву, логіку, асоціативне мислення, концентрувати увагу; застосовувати на практиці теоретичні відомості з теми або предмета, що вивчається.

Слід зазначити, що цей клас ігор, як і ігрові технології взагалі, водночас може виступати педагогічною умовою для розвитку зазначених процесів.

Залучення в систему професійної підготовки ігрових технологій (та інтелектуально-творчих ігор зокрема) дозволяє розвивати інтелект і креативність, в цілому сприяючи особистісному розвитку індивіда. Взаємодію цих трьох складових особистісного розвитку відображено нами на Рис. 2.1, де кожна деталь механізму – шестерня, що символізує той чи інший процес, призводить до руху іншу.

Нині існує безліч інтелектуально-творчих ігор та їх варіацій. Вибір будь-якого виду гри залежить від творчого потенціалу її організатора. Умови ігор

можна змінювати, додумувати або придумувати абсолютно нові. До широкого діапазону інтелектуально-творчих ігор можна віднести навіть звичайну гру в слова або гру, учасники якої повинні вгадати відому особистість, ім'я якої написано та приклеєно на папірці до чола учасника ігрової взаємодії (студенти різних спеціальностей часто адаптують ці ігри, роблячи їх тематичними: історики грають в історичних особистостей, філологи – в літературних персонажів тощо). До більш складних ігор слід віднести гру «Що? Де? Коли?», «Брейн-ринги», різні рольові ігри з моделюванням ситуацій, студентські турніри з різних дисциплін.

ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК



Рис. 2.1. Взаємодія складових особистісного розвитку під час використання ігрових технологій у професійній підготовці

Слід відзначити кілька характерних особливостей інтелектуально-творчих ігор і як форми, і як методу навчання. По-перше, завдячуючи своєму нестандартному формату і широким можливостям для самовираження особистості, ці ігри позитивно сприймаються студентами. По-друге, їх використання дає можливість застосувати на практиці вивчену теорію, сприяє кращому запам'ятовуванню матеріалу, його осмисленню. По-третє, ігри розвивають вміння творчо мислити й застосовувати знання у нестандартних умовах. Наприклад, для закріплення знань у галузі права може бути застосований метод моделювання ситуацій, де студенти повинні відіграти певну роль, застосовуючи свої знання. Для студентів юридичних факультетів це

можуть бути складні ситуації у вигляді розігрування судових процесів; для студентів інших факультетів – більш гнучкі ситуації (прийом на роботу, хід засідання тощо). Використання таких ігор надає можливість студентам зрозуміти, як насправді функціонують механізми, з якими вони були ознайомлені в теоретичному плані.

Слід акцентувати увагу на тому, що ігри не можуть бути основним форматом навчання, бо вони не забезпечують вивчення великих обсягів інформації: в процесі гри краще закріплювати й підвищувати рівень набутих знань. Однак, їх використання має певний вплив на процеси тренування навичок пошуку креативних рішень, обдумування варіантів ходів або дій в процесі ігрової діяльності, самостійного обрання правильної стратегії.

2.1.2. Ігрові технології як складник наукових досліджень (ретроспективний аналіз)

Використання ігрових технологій у навчальному процесі закладу вищої освіти є показником якості та ґрунтовності підготовки студентства до подальшої трудової діяльності, що інтегрує індивідуальні інтереси та цілі з соціально-економічним вектором спрямування еволюціонування держави, сприяючи розвитку самої людини у розумовій діяльності, спілкування, предметної діяльності, життєдіяльності. Тому проблема застосування ігрових технологій навчання у професійній підготовці потребує науково-практичного розв'язання.

Широкий спектр ідей, концепцій і підходів, представлених нами методологічною основою застосування ігрових технологій у професійну підготовку, спирається на результати фундаментальних наукових досліджень у галузі філософії, культурології, психології, педагогіки.

Філософський аспект гри став предметом дослідження наукових шкіл радянських часів: М. Алексєєв [10]; М. Бахтін [64] (діалогізм та полілогізм як

процеси комунікації та творчої взаємодії під час гри як особливого виду діяльності людини) чи (гра як особливий вид людської діяльності та комунікації); М. Епштейн [953] (експансія гри у сфері «серйозної» діяльності); М. Каган [386] (гра як прояв суб'єктності індивіда, латентний стан ігрового потенціалу в структурі активності індивіда); Г. Щедровицький [945] (гра як форма організації та метод розвитку колективної розумової діяльності) та ін. Даний аспект досліджували французькі вчені Ж. Бодріяра [99] (стадії розвитку гри як знаку), Р. *Кайуа* [389] (вивчення гри як явища культури з метою оновлення власної культури).

Культурологічні аспекти феномену гри були викладені у працях таких європейських учених: Й. Хейзінга [894] (виникнення культури з гри та її розгортання в грі); Х. Ортега-і-Гассет [641] (гра як соціокультурний пріоритет ХХ ст.); Г. Гессе [174] (зняття життєвих суперечності у сфері вільної ігрової діяльності); О. Фінк [873] (ігровий генезис культури, гра як будинок фантазії, свобода і фантазія в грі, гра як найважливіший спосіб реалізації діяльності людини) та ін. Певний внесок у науковій скарбниці залишили петербурзькі вчені: О. Веселовський [153] (гра як вихід, полегшення, вираз фізичної та психічної енергії, що накопичилась в людині); Ю. Лотман [521] (гра як особлива модель дійсності, механізм формування творчої свідомості), Т. Апінян [31] (гра як парадигма людського існування) та ін.

У науковій психологічній літературі представлені різні напрями теоретичних і емпіричних досліджень гри на різних вікових етапах розвитку особистості в якості: гігієни розуму (Г. Спенсер) [819]; акту включення людини в сучасне суспільство через подолання спадкових інстинктів (Г. Холл [897]; «тяжіння і відштовхування», «спільну дію», «спільну участь в дії» (Дж. Морено) [574]; вид транзакцій, що мають у собі приховану мету (Е. Берн) [80] та ін.

Психологічні дослідження вчених радянських часів спирались на концепції про: історичне виникнення гри (Є. Аркін) [36]; гру як вид діяльності людини, де вона реалізує свій потенціал, як природний, так і накопичений в

процесі життя (Б. Ананьєв) [17]; «зону найближчого розвитку», в якій гра виступала її джерелом, а відношення гри до розвитку порівнювалось з відношенням навчання до розвитку (Л. Виготський) [165]; структуру гри (О. Лурія) [1007]; соціальну природу гри, її значення для розвитку індивіда як «ілюзорної реалізації нездійснених інтересів» (О. Леонтьєв) [506]; гру як особливу форму емоційного та інтелектуального опанування дійсності шляхом її відтворення й моделювання, своєрідне джерело дійсної творчої думки (Д. Ельконін) [952]; гру як продукт розвитку, форму вільної фантазії (Д. Узнадзе) [855]; породження гри з потреб та інтересів у дорослих з метою розвитку у них певних здібностей або як форму відображення і перетворення дійсності (С. Рубінштейн) [757]; гру як засіб психодіагностики під час міжособистісного спілкування (О. Бодальов) [98]; гру як вид діяльності, що має певний вплив на процес формування основних психічних якостей, що складають моральне ядро особистості (В. Мясіщев) [585]; гру як форму діяльності в умовних ситуаціях, що спрямована на відтворення і засвоєння суспільного досвіду (А. Петровський [676], М. Ярошевський [967] та ін.

Педагогічні дослідження ігрових технологій представлені широким спектром робіт радянського періоду. В них було висвітлено такі аспекти: розробка, використання та впровадження ігор в економіку, управління, підготовку кадрів (А. Айламазьян [6], Ю. Арутюнов [39], М. Бірштейн [92], Я. Бельчиков [72], В. Бурков [129], А. Вербицький [147], Ю. Геронімус [173], С. Гідрович [177], Р. Жуков [7], В. Комаров [437; 438], Ю. Красовський [461], М. Крюков [470], В. Платов [685], В. Рибальський [759], Н. Сискіна [832], Г. Щедровицький [945] та ін.).

Важливими є праці вчених, предметом уваги яких стали такі проблеми: виховання особистості в грі (Н. Анікєєва, [25]), дослідження особистості в грі (А. Айламазьян, [6]), ігровий аспект виховної взаємодії (О. Сидоркін [781]).

Розвивальні можливості ігор та їх вплив на розвиток особистості розглядали О. Анісімов [26], О. Газман [168], С. Шмаков [940], а освітні можливості – М. Кларін [410; 412]. Взаємозв'язок ігри та навчання, навчальний

характер ігор та використання ігрових методів як основи активного навчання вивчали А. Вербицький [143], Ю. Ємельянов [245], І. Жежко [253], Д. Кавтарадзе [385], В. Кругліков [466], О. Смолкін [809] та ін. Заслужують уваги праці О. Арбеньєва [32] та С. Неверкович [598], в яких гру представлено як метод підготовки кадрів.

З позицій методу сучасної психології гри досліджувала Н. Сазонтєва, [764], активного методу соціально-психологічної підготовки – Н. Богомолова, [97], методу і форми психологічного дослідження – С. Неверкович [599].

Увагу дослідників привертала питання необхідності соціально-психологічного супроводу ігор (Я. Гінзбург) [179], моделювання процесів соціального розвитку особистості в грі (А. Тюков, [853]) і процесів її психічної діяльності (О. Братко [119]) вивчення психологічних функцій рефлексії в ігровому навчанні (Н. Галкіна [170]) та ігрової моделі процесів психічної регуляції у професійній підготовці (В. Мазепус [532]).

Різними аспектами вивчення гри як форми, що має певний зміст, присвячені праці А. Вербицького [144; 146] (гра як форма знаково-контекстного навчання); П. Баранова [55] (гра як форма розвитку комунікації, мислення, діяльності); В. Дудченко [235] (інноваційна гра як форма інноваційного методу, в якому гармонійно поєдналися метод і форма його реалізації).

Проблема методичної підготовки фахівців засобами гри стала предметом дослідження В. Філатова [872], а самі методики розробки, конструювання, використання ігор, як встановлений спосіб здійснення діяльності або фіксована сукупність прийомів практичної діяльності, що призводить до заздалегідь визначеного результату, були викладені у працях таких науковців, як-от: Т. Бібарцева [90], М. Бірштейн [93], Р. Жуков [261].

Різними аспектами процесів моделювання, проектування, імітації під час гри присвячено дослідження Ю. Геронімуса [173], С. Гідрович [177], О. Барабашева [54], В. Єфимова [252], В. Комарова [437], В. Невесенка [600].

Ці та інші ідеї отримали свій подальший логічний розвиток в пострадянський період.

Як і раніше актуальною залишається проблема класифікації ігор за різними критеріями, розпочата раніше такими вченими, як В. Всеволодський-Гернгросс [374], С. Габрусевич [166], В. Дудченко [235], А. Пригожин [714], В. Якобсон [960] та ін. Варіанти класифікації ігор, ігрових процедур та ігрових технологій було запропоновано П. Підкасистим [680], Г. Селевком [772], С. Шмаковим [939] та ін.

Ведеться розробка методології ігрової діяльності (О. Новіков [617]), досліджується феномен гри в науці та культурі (О. Леванова [373]). Гра розглядається як феномен культури (М. Гузик [202]), феномен свідомості (І. Берлянд [78]), соціокультурний та педагогічний феномен (О. Репринцева [741]), вивчається з позицій методу розв'язання проблем різного типу – регіональних, організаційно-виробничих, особистісних (В. Дудченко [234]) та методу розв'язання ситуації через моделювання ситуації у грі (В. Макаревич [534]). Деякі дослідники вважають її засобом підготовки майбутніх фахівців (Н. Борисова, А. Князев [114]).

Затребуваною є проблема використання широкого спектра ігор в організації навчальних занять в освітньому процесі закладах освіти з метою активізації інтелектуальної, пізнавальної, мотиваційної сфери здобувачів освіти [45; 258; 259; 467; 809; 815].

Звертається особлива увага на розробку теоретичних і практичних основ ігрового навчання [330; 331], досліджується технологія гри в навчанні та розвитку особистості [680], наводяться технології конструювання, організації та використання широкого спектра ігор у практиці освітнього процесу [125; 385; 495; 499; 761; 846; 869].

Урахування того чиннику, що розв'язання проблеми активізації навчальної діяльності у закладах вищої освіти є основою всіх сучасних педагогічних теорій та технологій, дозволило розглядати ігрові технології як вид: нових технологій навчання ([625]), освітніх технологій ([772]), сучасних інноваційних технологій ([584]), педагогічних технологій [567]), педагогічних технологій контекстного навчання ([143]), соціальних технологій ([933]),

дидактичних технологій ([912]), інтерактивних технологій ([653]), інтенсивних технологій ([848]).

Водночас ученими активно досліджуються питання щодо професійно-педагогічної підготовки студентів різних спеціальностей з використанням широкого спектра навчальних ігор у маркетингу [9; 361]; менеджменту [15; 139; 363; 732; 937]; економіки, комерційної діяльності та бізнесу [131; 241; 243; 490; 691; 704]; інженерної справи [382; 941]; юриспруденції [156; 194]; історії та правознавства [587]; фінансово-господарчої справи [780]; бухгалтерському обліку [126; 393]; екології [217]; бібліотечної [339; 347] та журналістської [731] справ; у навчанні загальнотехнічних дисциплінам [404; 451].

Розроблено ефективні й загальнодоступні методики створення і проведення навчально-педагогічних ігор з різних розділів загальної педагогіки, що мають допомогти майбутнім фахівцям при розв'язанні складних психолого-педагогічних ситуацій [947; 948], та з організації виховної роботи у трудовому колективі [560].

Питанням застосування ігрових технологій як засобу формування професійних якостей та удосконалення навичок і здібностей було приділено значну увагу у працях вітчизняних учених (Л. Ананьєва [18], Л. Волкова [161], Н. Дівінська [228], Ю. Друзь [232], Н. Захарченко [333; 334], В. Коломієць [435], І. Куліш [478], Л. Литвина [513], А. Хоменко [899], П. Щербань [949; 950] та ін.)

Вивчення та аналіз багатоаспектних наукових досліджень дозволяє зробити висновок про актуальність застосування ігрових технологій у професійній підготовці студентів. Проте недостатньо розкритими залишаються такі важливі аспекти цієї проблеми, як адаптація європейського й світового досвіду використання сучасних ігрових технологій, заснованих на іграх нового покоління. Не виокремлені шляхи його поширення у вітчизняну систему професійної підготовки в контексті розв'язання проблеми професійно-особистісного зростання майбутнього фахівця через поєднання інтелектуального й емоційного, особистого й суспільного.

Вивчення та аналіз багатоаспектних наукових досліджень дозволяє зробити висновок про актуальність застосування ігрових технологій у професійній підготовці студентів, упровадження яких у вітчизняну систему професійної підготовки кадрів має багату історію. Беручи до уваги той чинник, що «... всі освітні процеси мають тісний зв'язок із загальною ідеологією і стратегією розвитку держави» [775, с. 50], зробимо акцент на їх поступальному входженні у систему професійної освіти.

В основу впровадження даних технологій у 30-ті рр. ХХ ст. був покладений досвід навчання управління господарством, накопичений в країні під час становлення соціалізму. За допомогою ігрових технологій було організовано процес навчання керівників основам прийняття рішень. Правильність і безпомилковість цих рішень мали сприяти зміцненню науково-технічних позицій соціалістичного господарства.

Завдання застосування ігрових технологій, основу яких складали ділові ігри, полягало в тому, щоб підвищити якість прийнятих управлінських рішень на основі формування практичних умінь і навичок. Таким чином, ігрові технології сприяли збільшенню практичної, а не тільки теоретичної складової знань фахівця.

Суть ігрової процедури полягала у прийнятті правильного рішення, що може бути застосованим до умов реальної системи господарювання. У процесі імітації конкретних виробничих умов діяльності та відносин, що її характеризують, ігрова модель такого типу дозволяла «запобігти витрачання коштів системи на пошук виважених рішень у площині самої господарської діяльності цієї системи» [72, с. 8-9].

Розроблені та апробовані М. Бірштейн перші ділові ігри в СРСР (1932-1938 рр.), мали різне призначення, тематику, характер і специфіку протікання виробничого процесу [72, с. 81-93].

Вивчення, узагальнення та аналіз світового досвіду дозволяє розширювати та поглиблювати знання майбутніх фахівців з профільних предметів, а спроба впровадження у вітчизняну систему з урахуванням

специфіки та особливостей професійної підготовки – домагатися міцних стійких результатів навчання.

Ігрові технології активно залучені у систему професійної підготовки студентської молоді країн далекого зарубіжжя. Дослідниками було зроблено певний акцент на загальних питаннях щодо використання ігор в освітньому процесі [991], сприяння соціальному та емоційному навчанню через їх застосування [995], отриманні ефекту від їх упровадження [992].

Спектр застосування ігор у процесі професійної підготовки є досить широким:

- інжиніринг – M. Mayo [1011]; K. Kuk, D. Jovanovic, D. Joranovic, P. Spalevic, M. Caric, S. Panic [1003]; M^a. Andreu-Andrés, M. García-Casas [989]; R. Felder, L. Silverman [987];

- цивільне будівництво – M. Ebner, A. Holzinger [985];

- сільськогосподарське машинобудування – M. Boehje, G. Dobbins, S. Erickson, R. Taylor [976];

- державне управління та політологія – C. Silvia [1029];

- мови - M. Angelini, A. García-Carbonell [971], B. Montero-Fleta [1016], Ph. Hubbard [996], M. Macedonia [1008];

- хімія – H. Rastegarpour, P. Marashi [1021];

- фізика – K. Squire, M. Barnett, J. Grant, T. Higginbotham [1031];

- математика – A. Piu, C. Fregola [1019];

- економіка – D. Brozik, A. Zapalska [1044];

- бізнес – A. Faria [954], R. Fortmüller [988];

- біологія – L. Annetta, M. Cheng, S. Holmes [972];

- науки про суспільство – J. M. Cuenca López, M. J. Martín Cáceres [981]; B. Crosby, J. Bryson [980].

Різні аспекти використання ігор у підготовці медичних кадрів стали предметом уваги таких науковців, як: J. Lane, S. Slavin, A. Ziv [1004]; B. Mann, B. Eidelson, S. Fukuchi, S. Nissman, S. Robertson, L. Jardines [1009]; K. Premkumar, D. Bonnycastle [1020].

Значну увагу приділено розгляду імітації та моделювання як складових ігрових технологій при підготовці студентів у таких галузях діяльності: міжнародні відносини – C. Shellman, K. Turan [1025]; A. Faria [986]; менеджмент й лідерство – A. Yaghi [1043], B. Crosby, J. Bryson [980], A. Siewiorek [1028]; медицина –Y. Okuda, E. Bryson, S. De Maria, L. Jacobson, J. Quinones, B. Shen. A. Levine) [1018], S. O’Leary, L. Diepenhorst, R. Churley-Strom, D. Magrane [1017]; догляд за хворими – M. Aebersold, D. Tschannen [970]; природничо-наукова освіта – S. Sahin [1023].

Аналіз вищезазначених досліджень довів, що ігрові технології допомагають реалізувати зміст професійної підготовки, дозволяють зробити процес навчання більш цікавим і емоційно насиченим, розширюють горизонти практичних навичок студентів і сприяють опанування ними професійними компетентностями.

Визначення основних векторів використання зарубіжного досвіду щодо застосування ігрових технологій у системі професійної підготовки в Україні дозволить, згідно з нашими переконаннями, обрати шляхи розв’язання суперечностей між традиційними формами та методами навчання майбутніх кадрів і необхідністю підвищення ефективності цієї підготовки шляхом комплексного використання зазначених технологій в освітньому процесі вищої школи.

Все, зазначене вище, дає підстави зробити такі висновки. Виховання освіченої, відповідальної особистості, конкурентоспроможної на сучасному ринку праці, є одним з головних завдань професійної підготовки в Україні. В умовах світу, що постійно змінюється, відбулася трансформація розуміння функцій освіти, а також її ролі при розв’язанні індивідом питань, пов’язаних з професійним і особистісним зростанням.

Ефективність цих процесів визначається багатьма чинниками: потребами особистості, наявністю в неї певних здібностей до виконання справи, установками й мотивацією на розвиток власних якостей, соціальним оточенням тощо.

Педагогіка як наука, що вивчає процеси освіти й виховання людини як певний феномен, намагається знайти відповіді на запитання, що виникають внаслідок змін у соціальному середовищі.

Результатом такого реагування стала побудова освітнього процесу на засадах особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів, упровадження нових форм організації навчального процесу та педагогічних технологій, що мають орієнтацію на гармонійний розвиток індивіда, як органічної частини суспільства.

Розширення спектра навчально-організаційних заходів з використанням нових освітніх технологій є однією з передумов формування життєздатної національної системи вищої професійної освіти в Україні.

Отже, ігрові технології, що використовуються на всіх рівнях вітчизняної освітньої системи, виступають однією з можливих умов її модернізації. Використання ігрових технологій для формування професійно-особистісних якостей студентів є адекватним запитам розвитку сучасного соціуму. Ці технології є ефективним засобом підготовки вихованців до майбутньої професійної діяльності й інструментом їх соціальної мобільності.

2.2. Ігрові технології в системі професіоналізації та професійного самовизначення особистості

Професійна складова соціальної компетентності, як інтегральної характеристики особистості, що складається із низки парціальних компетентностей (п. 1.1.), спонукає нас до розгляду питань, пов'язаних із професіоналізацією та професійним самовизначенням особистості.

Спираючись на тезу про те, що під «соціальною компетентністю» частина дослідників розуміє можливості особистості усвідомлювати та здійснювати керування процесами професіоналізації, професійного й особистісного самовизначення [544, с. 67], пропонуємо зробити акцент на використанні

ігрових технологій у професійному ракурсі дослідження соціальної компетентності.

Соціальна компетентність являє собою вид ключових компетентностей, спрямованих на здійснення індивідом успішної взаємодії із соціумом на макро (соціальні інститути та структури) та мікрорівнях (сім'я, друзі, колектив) у процесі навчально-професійної діяльності [807, 852].

Соціально-професійна [203; 355; 571; 588] складова соціальної компетентності дозволяє особистості набути і засвоїти суспільний досвід, важливий для її успішної життєдіяльності. Її зміст визначається через опанування здобувачем освіти певним обсягом знань, набуття яких сприятиме процесу його професіоналізації та професійного самовизначення.

Вибір професії завжди пов'язаний із процесом професійного самовизначення особистості. В умовах ринкових відносин перед індивідом відкрито широкі можливості, що передбачають свободу вибору професійної діяльності. Вибір може мати як єдиний, так і множинний характер. Його зумовлюють об'єктивні та суб'єктивні чинники, зокрема: престижність професії; вік індивіда; рівень його освіти; соціальний статус; рівень матеріального достатку; схильності й здібності; рівень соціальних домагань та інформованості; ціннісні орієнтації суб'єкта професійної діяльності; життєві цілі, плани та перспективи.

Серед основних вимог, що ставляться до майбутніх працівників – високий рівень конкурентоспроможності, здатність до опанування нового у площині обраної професії, професійна освіта, самоосвіта і розвиток упродовж життя. Успішність професійного розвитку, що визначається низкою зовнішніх і внутрішніх чинників, залежить від професійного самовизначення особистості.

Різні ракурси зазначеної проблеми було висвітлено у працях сучасних дослідників: М. Пряжнікова [728], В. Болучевської та П. Мігальнової [106] - загальні питання теорії та практики професійного самовизначення молоді; Є. Клімова [417] – психологія професійного самовизначення; Т. Рогачової [749]

і Т. Смотрової [810] – соціальні та соціально-психологічні аспекти професійного самовизначення тощо.

Деякі аспекти професійного самовизначення було розглянуто Г. Солодовою [814] – професійне самовизначення студентів в культурі соціуму, що змінюється; В. Землянським [348] – професійне самовизначення молоді в умовах безперервної освіти; Є. Головахою [183] – професійне самовизначення молоді у світлі її життєвих перспектив; Г. Іванченко і М. Козловою [371] – можливості та стратегії професійного самовизначення у творчих професіях. Результати узагальнення теоретичних і практичних аспектів професійного самовизначення педагогів, як представників творчих професій, представлено в роботах А. Батаршева [61], О. Власової [160], О. Ковальової [421], Н. Нікітіної [608], Е. Саїтбаєвої [765]. Ними досліджено механізми й виокремлено етапи професійного самовизначення в контексті виконання педагогом однієї з найголовніших функцій – керівництва розвитком особистості здобувачів освіти як майбутніх суб'єктів професійної праці.

Різні аспекти професіоналізації було представлено у працях класиків педагогічної та психологічної наук, сучасних вітчизняних і зарубіжних учених. Так, у дослідженнях К. Платонова і Г. Голубєва [689, с. 96-98] вказано на необхідність цілеспрямованого формування педагогом у тих, хто навчається, професійних здібностей як основи їхньої майбутньої професійної діяльності.

Праці Є. Головахи цінні практичними рекомендаціями щодо організації професійної орієнтації тих, хто навчається, її органічного взаємозв'язку з ціннісними орієнтаціями та життєвими перспективами молоді, раціональної поведінки й емоційних особливостей особистості [183, с. 124-125].

Аналіз робіт І. Кона дозволяє сформувати цілісне уявлення про соціально-психологічні особливості підліткового віку та юнацтва. В контексті розгляду та аналізу основних тенденцій розвитку суспільства автором визначено співвідношення індивідуальних і вікових особливостей, зазначено їх місце в системі особистісного, а надалі, і професійного розвитку індивіда [443; 444].

Головною ідеєю наукових досліджень А. Маклакова [538] є розгляд людини як суб'єкта праці та об'єкта наукового пізнання. Спираючись на періодизацію етапів, дану в роботі Є. Клімова [415], вчений дає характеристику цих етапів у площині вивчення методологічних й організаційних основ професійного відбору. Досліджуючи питання професійної придатності, він акцентує увагу на доцільності постійної роботи співробітників над собою з метою подальшого професійного зростання.

З огляду на те, що знайомство зі світом професій починається з раннього дитинства, на особливу увагу заслуговують дослідження процесу розвитку дітей дошкільного віку у грі, представлені в класичній праці Б. Ельконіна [952]. Аналіз форм їхньої ігрової діяльності дозволяє сучасним дослідникам виявити закономірності формування елементарних трудових умінь у цій віковій категорії.

У контексті заявленої теми дослідження слід звернути увагу на працю С. Овчиннікової [635], в якій зазначено про важливість і необхідність своєчасності дій з виховання старшокласників, націлених на особистісне й професійне самовизначення через використання педагогом ігрових технологій у процесі організації й проведення профорієнтаційної роботи.

Аналіз праць А. Батаршева [61], О. Власової [160], Є. Ковальнової [421], М. Нікітіної [608], Е. Сaitбаєвої [765] вказує на значущість проблеми професійного самовизначення для педагога, викладацька і виховна діяльність якого має спрямованість на процес професійного самовизначення його вихованців. У нашій роботі ставимо за мету висвітлити роль, можливості та значення ігрових технологій на кожному з етапів розвитку особистості на підставі аналізу основних теоретичних положень, що є підґрунтям підходів до вивчення процесу професійного самовизначення.

Професійне самовизначення як «змістова частина спрямованості особистості...», «ступінь оцінки себе як фахівця певної професії», «найважливіший об'єкт формування індивіда у процесі професійної орієнтації» [659, с. 512] поширюється на весь процес трудової діяльності людини. Однак,

професійно важливі якості формуються і «вирощуються» в особистості засобами виховання й освіти у процесі різних видів діяльності з самого раннього дитинства.

Дитинство – важливий етап, в якому закладаються основи вибору майбутньої професії. Професійне самовизначення, як процес прийняття суб'єктом рішення про майбутню трудову діяльність, відсутній, але, гра є засобом виявлення професійних уподобань дитини, являючи собою «...усвідомлену діяльність особистості» [680, с. 52] Для дитини дошкільного віку вона є провідним видом діяльності і, одночасно, засобом формування певних умінь, а також психічних і фізичних навичок. За її допомогою відбувається процес формування образу «Я» вихованця. Предметні, а потім сюжетно-рольові ігри дошкільнят, є віддзеркаленням відносин між людьми різних професій, які діти можуть спостерігати у реальній дійсності. У процесі гри вони «приміряють» на себе ту чи іншу професійну роль з подальшим відтворенням й імітацією її основних функцій. «Хороша гра схожа на хорошу роботу, погана гра схожа на погану роботу», – стверджував А. Макаренко [535, с. 392], акцентуючи увагу на тому, що саме в грі «...виховуються якості майбутнього працівника і громадянина» [535, с. 392]. Серед основних характеристик, що дають уявлення про подібність гри та роботи, педагог звертав увагу на: робоче зусилля, зусилля думки, радість творчості, радість перемоги [535, с. 392-393]. Слід зауважити, що на даному етапі гра не є яскравим засобом вираження професійних інтересів і здібностей дитини, бо вони ще не сформувалися: вона виступає засобом усвідомлення цінності, важливості й необхідності суспільно-корисної праці. При переході до наступного вікового етапу, що охоплює молодший, середній і старший шкільний вік, ускладнюються сюжет і зміст ігор, рівень їх організації та проведення. Відбувається зміщення акценту з проведення сюжетно-рольових ігор, що мають розвивальний та виховний характер, на ігри, які передбачають різні форми й варіанти ігрової співпраці, що стимулюють розумові та пізнавальні здібності дитини.

Етап навчання дитини у закладі загальної середньої освіти – наступна важлива складова періоду допрофесійної підготовки. Він характеризується усвідомленням вихованцями теоретичних знань, а також формуванням і розвитком у них ключових і предметних компетентностей [902; 903], необхідних у подальшій професійній діяльності [737, с. 32-40]. Особливість професійного самовизначення на даному етапі полягає в тому, що школярі ще не прийняли остаточного рішення щодо вибору майбутньої професії, критерії професіоналізму не вироблені. Вихованці накопичують й переосмислюють інформацію, надану соціальним оточенням й отриману самостійним шляхом. Їх вибір не має характеру явної визначеності, рішучості та безапеляційності. Цей етап безпосередньо пов'язаний з організацією та проведенням профорієнтаційної роботи, сутність якої полягає в ознайомленні молодого покоління з різноманітним світом професій. Серед основних форм виховної роботи у закладі загальної середньої освіти, орієнтованих на процес професійного самовизначення в майбутньому – класні години, екскурсії на виробництво, зустрічі з представниками різних професій. Вікторини, конкурси, тренінги в ігровій формі, а також ігри-імпровізації, ігри-мандрівки в професію, орієнтаційні ігри, ігри-корекції, сюжетно-рольові ігри виступають на даному етапі можливим засобом діагностики потреб, нахилів, інтересів вихованців до будь-якого виду професійної діяльності. У цих іграх відтворюється контекст «дорослого життя» [394, с. 53], бо вони дозволяють частково засвоїти емоційну та поведінкову складові цілого ряду професій, задають вектор процесам самовиховання, самоосвіти, саморозвитку індивіда. На зазначеному етапі гра виступає «...сприятливою сферою співпраці» [394, с. 56] дорослого і дитини, що дозволяє розширити світогляд і здійснити «перехід від цікавості до допитливості» [394, с. 46], до свідомого і цілеспрямованого пошуку свого місця в житті.

Спектр ігор є достатньо широким:

- імітаційні (імітація функцій, обов'язків об'єктів діяльності),
- операціональні (моделювання робочого процесу),

- рольові (імітація професійних ролей), «діловий театр» (розігрування конкретної ситуації, що віддзеркалює професійну спрямованість),
- творчі (відображення неординарності мислення й умінь приймати продуктивні рішення у нетипових ситуаціях, що імітують реальність),
- інтелектуальні (розвиток гнучкості, варіативності, широти, глибини мислення), психо-і-соціодрама (прояв здібностей взаємодіяти з членами професійної групи) тощо.

Основою використання зазначених ігор є різні форми ігрової співпраці:

- диспути;
- дискусії;
- інсценування (конференції гомогенних і гетерогенних підгруп, виступи);
- мнемотури;
- «мозкові штурми»;
- різні види «атак» (на організатора, на однокурсника, на підгрупи) [957, с. 4-18].

Варіанти їх застосування можуть мати різний характер: кожна форма окремо; послідовний перехід від однієї форми до іншої; поєднання декількох форм.

Діапазон зазначених вище ігор має спрямованість на пошук актуальних стратегій розв'язання неоднозначних реальних й імітованих професійних проблем. Безпосередня діяльність її учасників для розв'язання проблемної ситуації розкриває можливості різних навчальних ігор як самостійної форми та як елементу проблемного навчання в умовах здобуття освіти у закладі вищої освіти [309; 319].

Палітра ігор досить різноманітна: імітаційні, рольові, операціональні, інтелектуальні, творчі, ігри-прогнози, ігри-асоціації тощо, що дозволяють розвивати навички прийняття відповідальних рішень у реальних і змодельованих ситуаціях. Роль і значення ігрових технологій на цьому етапі є

очевидними: вони поглиблюють, розширюють, підсилюють і вдосконалюють змістовну, процесуальну, організаційну складові професійної діяльності [265].

У системі підвищення кваліфікації, що спрямована на професійний розвиток фахівцю й віддзеркалює «...рівень професійної підготовленості до будь-якого виду праці» [659, с. 230], ігрові технології є засобом: поновлення набутих професійних знань; прояву творчої активності індивіда, його професійного та особистісного розвитку і саморозвитку; з'ясування ефективності набутих професійних умінь і навичок; володіння алгоритмами розв'язання професійних проблем; прояву готовності розв'язувати поставлені завдання нетрадиційним шляхом; задоволення потреби в удосконаленні власної професійної компетентності. Значущість використання ігрових технологій на цьому етапі полягає у визначенні індивідом ступеня оцінки себе як фахівця у площині обраної професії. Серед можливого спектра ігор слід виокремити інтелектуальні та творчі, у процесі реалізації яких отримують подальший розвиток й удосконалюються базові якості особистості, а також її професійні навички (комунікаційні, організаторські, дослідницькі, перцептивні тощо). Ефективним є застосування тренінгів з використанням ігрових методів і прийомів: комунікаційних, мотиваційних, сенситивних, корпоративних, лідерства, креативності, конкуренції та влади, управління конфліктами, управління персоналом тощо.

На етапі перепідготовки або отримання нової професії з огляду на різні обставини (відсутність соціального престижу й належного рівня матеріального фінансування праці у площині обраної професії; розчарування від зробленого вибору; розбіжність ідеальних цілей і реальних результатів професійної діяльності; відсутність перспектив професійного розвитку та кар'єрного зростання; часткова або повна професійна непридатність; зміна цілей, завдань, змісту, характеру професійної діяльності тощо) спектр ігор може бути визначений в залежності від сфери діяльності та предметної сфери [772], що дозволить здійснювати індивіду аналіз, діагностику і проектування майбутньої діяльності (рис. 2.2).

Зазначене вище дозволяє зробити висновок про те, що ігрові технології використовуються на всіх етапах розвитку індивіда. На етапі професіоналізації їх застосування дозволяє: визначити схильності та здібності особистості; закріпити набуті знання, вміння та навички; розкрити індивідуальність; позначити вектори подальшого професійного розвитку.



Рис. 2.2. Включення ігрових технологій у процеси розвитку особистості та її професійного самовизначення на різних етапах

Професіоналізація особистості є одним з актуальних завдань функціонування сучасного суспільства, бо процес його подальшого розвитку детермінований процесами розвитку кожного конкретного індивіда – суб'єкта соціальної дії та взаємодії.

Розуміючи розвиток як «процес переходу з одного стану до іншого, більш досконалого» [638, с. 558], що має привести до позитивних змін у свідомості й самосвідомості індивіда, його світогляді, ставленні до навколишнього світу, вважаємо за необхідне зробити акцент на понятті «діяльність» як рушійної сили розвитку суб'єкта, «... в якій здійснюється засвоєння особистістю заданих соціальних ролей» [659, с. 496]. Наслідком засвоєння людиною рольової поведінки, як певного базису її особистісного розвитку, регульованого громадськими нормами (правилами), й обумовленого характером діяльності, є перетворення і проектування діяльності в ситуації вибору, де виявляються воля, схильності, інтереси, здібності індивіда, зокрема професійні, формується індивідуальний життєвий стиль.

Виходячи з визначення професіоналізації як «процесу становлення професіонала», який містить «вибір індивідом професії з урахуванням власних здібностей і можливостей; опанування норм і правил професії; усвідомлення та формування себе як професіонала, збагачення досвіду професії за умов особистісного внеску, розвиток власної індивідуальності засобами професії тощо» [219, с. 9], ми пропонуємо розглянути кожен із зазначених складових відповідно до етапів вікового розвитку індивіда.

Вікові етапи розвитку індивіда як суб'єкта праці були виокремлені у праці Є. Клімова [415; 659, с. 496]. Серед цих етапів: етап допрофесійного розвитку; етап розвитку в період «вибору професії»; етап розвитку в період професійної підготовки й подальшого становлення професіонала.

Етап допрофесійного розвитку передбачає три стадії: стадію передгри, стадію гри, стадію опанування навчальною діяльністю. Пропонуємо дати характеристику кожній із зазначених стадій.

Стадію передгри (або стадію «раннього дитинства», що охоплює інтервал від народження дитини до 3 років), характеризують дії дорослих, спрямовані на розвиток дитини, та дії дітей, найчастіше одноманітні, уривчасті, непослідовні й нелогічні. Ці дії ще не припускають відтворення соціальних відносин у взаємодії дорослого і дитини. Дана стадія характеризується предметною маніпулятивною діяльністю дитини з іграшками. Логіка розвитку дій дитини передбачає перехід від одноманітних маніпуляцій з предметом (предметами) до дій, що мають зв'язок між собою.

У контексті нашого дослідження стадія гри може бути описана відповідно до рівнів розвитку ігрової діяльності, виокремленими Д. Ельконіним у розділі «Розвиток гри у дошкільному віці» [952, с. 197-316].

Стадію гри (або стадію «дошкільного дитинства» від 3 до 7-8 років) відрізняє поєднання ігрових дій дитини з предметами з виконанням ними певної ролі. У порівнянні зі стадією передгри, характер ігрових дій має відтінок реальності, їх кількість збільшується й стає більш різноманітною. Логіка дій того, хто грає, визначається послідовністю операцій та процедур, що

копіюються дитиною з реального життя. На цій стадії дитина поступово здійснює перехід від об'єктивного наслідування діям до усвідомлення ролі та функцій, що необхідно виконувати відповідно до взятої на себе ролі [952, с. 224].

Для цієї стадії розвитку індивіда характерний наступний спектр ігор: предметно-маніпулятивні (ігри з перенесенням одних значень предметів на інші, ігри з реальними предметами), рольові, а також їх модифікації (ігри у самих себе, у дорослих і в товаришів; ігри з порушенням послідовності дій під час виконання дитиною певною ролі; ігри з порушенням сенсу ролі) [952: с. 227, с. 236].

Значення ігор з порушенням послідовності дій (наприклад, гра з порушенням послідовності дій вихователя [952, с. 238-239] або дій лікаря [952, с. 241-242]) є очевидним – дитина відтворює реальну дійсність в ігровому масштабі.

Цінність ігор з порушенням сенсу ролі (наприклад, кондуктор веде трамвай, а водій продає квитки) [952, с. 248-253], в яких свідомо порушуються відносини між діями-функціями та роллю, полягає в тому, що дитина: здійснює процес входження в роль відповідно до функцій, визначених цією роллю; реалізує в таких іграх різні типи відносин; виокремлює суперечності між роллю, що слід програти, та способом дій, що є невідповідним для цієї ролі; вчиться знаходити нові шляхи та способи реалізації власних дій; усвідомлює та висловлює власне ставлення до тієї ролі, що слід було програти.

Згідно з переконаннями Д. Ельконіна, «на першій стадії (3-5 років) основним змістом гри є предметні дії, соціальні за своєю спрямованістю, що співвіднесені дитиною з логікою реальних дій; на другій стадії (5-7 років) - соціальні відносини між людьми та сенс їх суспільної діяльності, що співвіднесені з реальними відносинами між представниками соціуму» [952, с. 247]. Автор приходить до висновку про те, що усвідомлене ставлення «я – роль» знаходить своє відображення лише у другій половині дошкільного віку, коли дитина частково ототожнює себе з тим індивідом, функції якого вона

відтворює в грі, піддаючи критиці або власну гру, або гру своїх товаришів [952, с. 230].

Підсумовуючи зазначене вище, слід вказати на те, що на цій стадії у процесі дій, що виконує дитина в різноманітних іграх, відбувається відтворення реальності через особливі ігрові прийоми та засоби. Дитина закріплює у власній свідомості правила поведінки, що є відображенням реальної картини світу, та відносин, що існують всередині цього світу. Відбувається розвиток її свідомості «від ототожнення себе з іншим» до «відокремлення себе від іншого» [952, с. 258], а також формування умінь гравця слідувати взятій на себе ролі та правилам поведінки, що є характерними для неї, всупереч ситуативним імпульсивним бажанням.

Крім сюжетних ігор належна увага приділяється рухливим та дидактичним іграм. За Є. Клімовим [415], етап розвитку в період «вибору професії» (проекування професійного старту й життєвого шляху) охоплює підлітковий вік та ранню юність. Ця стадія характеризується засвоєнням вихованцями системи соціальних цінностей, подальшим формуванням уявлень про майбутню професію, спробами планування власного життєвого шляху відповідно до обраної професії на основі наявних у них задатків і здібностей. У цей період «формується інформаційні основи моральної, соціальної, а, отже, і професійної спрямованості особистості» [538, с. 57]. За своїм змістовним наповненням етап розвитку індивіда в період «вибору професії», запропонований Є. Клімовим [415], згідно з нашими переконаннями, має бути складовою етапу допрофесійної підготовки, бо учень тільки готується здійснити власний вибір, але ще не зробив його.

Педагог, як один із суб'єктів професійної праці, діяльність якого характеризується достатнім рівнем загальнокультурної та професійної компетентності: вивчає особливості особистості вихованця; виявляє схильності, інтереси, потреби й можливості учнів; визначає здібності дитини до того чи іншого виду професійної діяльності; здійснює комплекс заходів з допрофесійної підготовки учнів; визначає завдання, форми, методи

профорієнтаційної роботи з дітьми; контактує з різними соціальними інститутами (сім'я, держава, установи професійної освіти) з метою усвідомленого вибору дитиною тієї або іншої професії [61; 160; 421; 608; 693].

Одним з головних його завдань у процесі проведення профорієнтаційної роботи з учнями є використання таких педагогічних форм, засобів, методів і прийомів, що дозволяють не тільки виявити зацікавленість дитини в тій чи іншій професії, а й скоординувати відповідно до професійних вимог, що ставляться до неї, власні здібності, ціннісні орієнтації й життєві плани [183, с. 124-125].

Включеність учнів у систему роботи школи з їхньої підготовки до свідомого вибору професії найчастіше відбувається за допомогою профінформацій та профконсультацій [428, с. 124].

Ми розглядаємо профінформації як складову професійної просвіти. Професійна просвіта, у свою чергу, як одна з форм профорієнтації, що охоплює профпропаганду, передбачає «... привернення уваги молоді до тих потрібних для суспільства і держави професій, де спостерігається нестача кадрів» з метою формування у молоді певного інтересу та зацікавленості до опанування навичками з основ цієї професії [689, с. 156]. Форма подання інформації про ці професії може бути різною. Наш досвід довів, що найбільшою популярністю у школярів користуються кінофільми, телепередачі, відеоролики, ігрові тренінги.

Профконсультація як «система психологічних, педагогічних і медичних заходів» [689, с. 158], що здійснюється на основі виявлення й оцінювання здібностей учнів, має спрямування на надання ним певної допомоги в усвідомленому виборі майбутньої професійної діяльності.

Згідно з переконаннями Є. Клімова [415], етап розвитку в період професійної підготовки та подальшого становлення професіонала містить декілька стадій: стадію професійної підготовки, стадію адаптанта, стадію інтернала, стадію майстерності, стадію авторитету, стадію наставництва. Ми пропонуємо цей етап поділити на два окремих етапи: етап розвитку в період професійної підготовки та етап подальшого становлення професіонала. Тоді,

стадію професійної підготовки та стадію адаптанта ми пропонуємо розглядати як стадії періоду професійної підготовки, а стадії інтернала, майстерності, авторитету та наставництва як стадії етапу подальшого становлення професіонала.

Стадія професійної підготовки, як правило, охоплює вік від 15-18 до 16-23 років, коли вихованцем вже зроблений вибір закладу освіти. На цій сходинці відбувається процес розвитку професійних якостей, структурується їх система, формується професійна придатність [538, с. 58]. Зазначеній фазі притаманні процеси, зокрема: опанування і присвоєння індивідом системи ціннісних уявлень та орієнтацій, характерних для даної професійної спільноти; придбання знань, умінь, навичок у контексті профільної спеціальності; подальшого формування і розвитку професійних здібностей.

Серед чинників, що мають сприятливий вплив на процес формування професійних здібностей на цій стадії, слід виокремити такі [689, с. 97]: планомірна організація освітньої діяльності; достатній рівень її матеріально-технічного забезпечення; міцний зв'язок теоретичних положень з практикою, що має систематичний характер; організація діяльності конкретного педагога і всього педагогічного колективу в цілому, що передбачає стимулювання активності та самостійності учнів; створення ситуацій успіху в процесі виконання навчальної роботи та виробничої роботи.

Дієвим засобом стимуляції інтересу до професійної діяльності є ігрові технології. Стадію професійної підготовки характеризують такі напрями ігор: профорієнтаційні, ігри-тести на дослідження власних можливостей і здібностей, ігри на розвиток відповідних якостей, імітаційні й творчі, соціокультурні, ігри на співпрацю, психологічні ігри, спортивні ігри тощо [943, с. 44]. Використання ігор створює сприятливі умови для розкриття рис характеру та поведінки студента як майбутнього фахівця, висвітлює ступінь ефективності його взаємодії в системі «людина – людина», «людина – професійне середовище».

Невимушена атмосфера гри дозволяє викладачеві виявити незнання теоретичних положень, процесів або послідовності виконання дій, нерозвиненість характерних професійних навичок. Післяігрова рефлексія [303], що припускає аналіз дій і прийомів, виконаних у процесі гри, спонукає суб'єктів освітнього процесу з'ясувати причини помилок, розкривати наслідки невдалих дій, визначати подальшу траєкторію розвитку індивіда.

Завдячуючи використанню ігрових технологій, навчання студентів відбувається в активній формі. Опанування навчальною інформацією здійснюється на всіх рівнях: знайомства, репродукції, повноцінних знань, трансформації [693, с. 312], кожному з яких відповідають знання-знайомства, знання-копії, знання-вміння й знання-трансформації [84]. Сприятливе середовище гри дозволяє студентам засвоювати, привласнювати й відшліфувати наявний і набутий у процесі навчально-професійної діяльності досвід.

Таким чином, ігрові технології можна назвати своєрідним ланцюгом, що поєднує процес навчання у закладі вищої освіти з реальною професійною діяльністю та полегшує процес перетворення знань у досвід здобувача освіти.

Стадія адаптанта [415; 538, с. 58] передбачає входження в нову соціальну роль, ознайомлення з трудовим колективом, умовами професійної діяльності, функціональними обов'язками. Вона характеризується можливою невідповідністю між характером і способами діяльності майбутнього фахівця у закладі освіти з реальними умовами професійного середовища.

У період подальшого становлення професіонала на стадіях інтернала, майстра, авторитету і наставника роль ігрових технологій полягає у підвищенні рівня професіоналізму суб'єктів праці, згуртованості членів трудового колективу, об'єднання їх зусиль у процесі розв'язання важливих виробничих завдань. Пропонуємо дати детальну характеристику кожній із зазначених стадій для визначення можливостей ігрових технологій.

На стадії інтернала [415; 538, с. 58] фахівець є повноправним членом професійної спільноти, який усвідомлює суть професійної діяльності. Він має

широкий спектр світоглядних, морально-етичних і професійних якостей; приймає виважені рішення, засновані на знанні виробничих процедур, функціональних обов'язків і повноважень; розв'язує поставлені перед ним виробничі завдання; вміє запобігати процесам виникнення конфліктних та проблемних ситуацій та працювати над їх вирішенням в обраній галузі; може чітко планувати й організовувати власну діяльність, давати належну оцінку її результатам, прогнозувати можливі наслідки.

Спектр ігор, що застосовуються на цій стадії, досить різноманітний: ігри-асоціації; гри-інтерпретації; ігри-дискусії; ігри-модифікації. Вони мають націленість на: розвиток і вдосконалення навичок відтворення, дублювання, інтерпретації інформації; встановлення чітких взаємозв'язків між явищами та чинниками в майбутній професійній діяльності; побудову моделей систем і відносин, що є альтернативними до існуючих у конкретній галузі.

На стадії майстра [415; 538, с. 58] людина проявляє себе як «кваліфікований фахівець в обраній галузі», як «фахівець, що досяг високого мистецтва у своїй справі» [638, с. 293]. Індивід володіє необхідними прийомами й техніками, що базуються на знаннях і уміннях, засвоєних раніше. Його високопродуктивну працю характеризують вправність і досвідченість.

Стадія авторитету [415; 538, с. 58] передбачає високий рівень майстерності. Індивід володіє певним обсягом знань, умінь і навичок, що характеризують його як компетентного фахівця.

Стадія наставництва [415; 538, с. 58] передбачає опанування досвідом у майбутній професії. Індивід удосконалює власні професійні навички та може надати допомогу іншим, менш досвідченим фахівцям.

Як для періоду навчально-професійної діяльності, так і для періоду подальшого становлення й розвитку професіоналу можливе використання наскрізних ігор.

Таблиця 2.1

Спектр ігор, що можуть бути застосованими на різних етапах професіоналізації індивіда

Стадії, що характеризують етап	Спрямованість ігор	Спектр ігор
<i>I. Етап допрофесійного розвитку</i>		
1. Стадія передгри (від народження до 3 років)	предметна маніпулятивна діяльність дитини з іграшками	предметні ігри
2. Стадія гри (від 3 до 7-8 років)	гра – засіб знайомства та засвоєння елементарних трудових навичок	предметно-маніпуляційні (ігри з перенесенням одних значень предметів на інші, ігри з повною реальністю предметів; рольові, ігри з порушенням послідовності дій під час виконання дитиною ролі; ігри з порушенням сенсу ролі; перехід від предметних до рольових ігор
3. Стадія опанування навчальною діяльністю (від 7-8 до 11-12 років)	гра – засіб формування позитивного ставлення до різних видів праці й трудової діяльності в цілому	перехід від рольових до сюжетних ігор, ігор з правилами; рухливі ігри, дидактичні, творчі
4. Стадія оптанта (підлітковий період та рання юність)	гра – засіб мотивації до вибору професії, що розвиває схильності та здібності учнів, стимулює їх інтерес до набуття знань про різні види професійної діяльності; гра – засіб активізації процесів самоорганізації, самопізнання і самовиховання здобувачів освіти;	вікторини, шаради, кросворди, різноманітні завдання в ігровій формі, КВК

<i>II. Етап розвитку в період професійної підготовки</i>		
1. Стадія професійної підготовки (як правило, від 15-18 до 16-23 років)	гра – засіб активізації пізнавальної діяльності учнів у процесі професійної підготовки та стимуляції інтересу до професійної діяльності	профорієнтаційні, ігри-тести на дослідження власних можливостей і здібностей, ігри на розвиток відповідних якостей, імітаційні й творчі, соціокультурні, ігри на співпрацю, психологічні ігри, спортивні ігри тощо;
2. Стадія адаптанта	гра – засіб саморегуляції й самопізнання, що допомагає молодому фахівцю включитися у виробничий процес та відповідати прийнятим для даної професійної спільноти нормам і вимогам	ігри на ознайомлення зі своїми функціональними обов'язками, процедурою та послідовністю дій, необхідних для розв'язання важливих виробничих завдань; корекції з метою створення власного стилю поведінки відповідно до традицій колективу
<i>III. Етап розвитку в період подальшого становлення професіонала</i>		
1. Стадія інтернала	гра – засіб підвищення рівня професіоналізму суб'єктів праці, згуртованості членів трудового колективу, об'єднання їх зусиль у процесі вирішення важливих виробничих завдань	ігри-асоціації; ігри-інтерпретації; ігри-дискусії; ігри-модифікації; ігри на розвиток і вдосконалення навичок відтворення, дублювання, ігри на запобігання конфліктних ситуацій, виявлення лідерських якостей, оцінювання професійних якостей, за допомогою яких можна з'ясувати задоволеність /незадоволеність роботою;
2. Стадія майстра		ігри на вдосконалення навичок організовувати, планувати, проектувати, узагальнювати, інтегрувати, експериментувати;
3. Стадія авторитета		ігри на знання традицій колективу, виробничих процесів, функціональних обов'язків фахівців, тимблдінг
4. Стадія наставництва		

Це ігри на розвиток психологічного комплексу (різновидів мислення, уваги, пам'яті, емоцій, уяви); ігри на розвиток соціально-адаптивного комплексу (напрацювання тактик і стратегій спілкування); розважальні та дозвіллеві; комплексні ігри-свята; ігри-релаксації; настільні ігри; спортивні ігри (ігри-поєдинки, групові ігри, командні тощо) [943, с. 44-45]. Всі вони мають спрямування на формування, розвиток й використання особистістю своїх можливостей на різних стадіях професійного самовизначення.

Спектр ігор, що можуть бути застосованими на кожній стадії, що характеризують етапи професіоналізації індивіда, представлений нами у табл. 2.1.

Підсумовуючи зазначене вище, слід вказати на те, що:

1) ігрові технології є складовою кожного з зазначених етапів: етапу допрофесійного розвитку; етапу розвитку в період професійної підготовки та подальшого становлення й розвитку професіонала;

2) на етапі допрофесійного розвитку за допомогою гри відбувається знайомство дитини зі світом професій і формування елементарних трудових умінь. У підлітковий період та період ранньої юності ігрові технології мають спрямування на активізацію інтересу до майбутньої професійної діяльності;

3) на етапах розвитку в період професійної підготовки та подальшого становлення й розвитку професіонала ігрові технології виступають важливим засобом формування професійних здібностей індивіда; вони дозволяють розпізнати, розширити, поглибити, індивідуалізувати палітру професійних інтересів і можливостей з мінімальним ризиком й негативними наслідками для оточуючих, а також створюють можливості для визначення індивідом перспектив свого життєвого шляху, відповідно до яких стають можливими процеси, пов'язані зі здійсненням і розвитком власних здібностей, плануванням і реалізацією професійних інтересів та планів.

2.3. Ігрові технології та інновації: можливості синтезу в освітньому процесі класичних університетів

Упродовж останніх десятиліть в педагогіці та психології інноваційна діяльність стала предметом спеціального дослідження багатьох учених. Узагальнюючи їх погляди, можна дійти висновку про те, що поняття «інноваційна діяльність» можна розглядати в різних аспектах: як новий підхід до організації освітніх, інформаційних та інших видів послуг [904, с. 32]; комплекс засобів, що забезпечують здійснення інноваційного процесу на певному рівні освіти [904, с. 58]; діяльність, що сприяє процесу перетворення концептуальних ідей у нововведення та має спрямування на формування системи управління цим процесом [904, с. 59]; діяльність з розробки та реалізації освітніх програм, на підґрунті яких в освітянській практиці здійснюються та упроваджуються нові, у порівнянні із вже наявними:

а) філософські, педагогічні та психолого-педагогічні підходи до розуміння феномену особистості, процесів її розвитку, навчання, виховання;

б) концептуальні ідеї психолого-педагогічного спрямування щодо побудови змісту освіти та тих методів, за допомогою яких здійснюється його передача;

в) нові форми організації діяльності педагогів щодо процесів управління та самоуправління закладом освіти, взаємодії освітньої установи із соціальним середовищем [665, с. 218].

До основних напрямків інноваційної діяльності дослідниками віднесено зміни, що мають бути віддзеркаленими у компонентах освітнього процесу, зокрема: меті, змісту самої освіти, технологіях, формах, методах, засобах навчання, результатах, системі управління тощо [904, с. 58].

До характеристик готовності до інноваційної діяльності належать [652, с. 6]: сформована мотивація; сума знань як певне підґрунтя діяльності; емоційно-особистісний апарат; загальні пізнавальні, логічні, дидактичні, організаційно-управлінські вміння суб'єктів освітнього процесу (творчий

потенціал, компетентності, рівень володіння новими техніками та сучасними технологіями).

Інноваційна діяльність унеможлиблюється за умов відсутності творчих педагогів-винахідників та модернізаторів [325, с. 18], які постійно дбають про підвищення рівня власної професійної майстерності, удосконалюють елементи існуючої освітньої системи через модифікацію та комбінацію, що, в цілому, призводить до отримання позитивного результату.

Один із напрямів інноватизації підготовки майбутніх фахівців пов'язаний із процесом упровадження сучасних педагогічних технологій, фундаментом яких є активізація різних видів діяльності здобувачів освіти. До числа таких технологій в освітній галузі віднесено ігрові технології [211].

Упровадження в освітній процес закладів вищої освіти ігрових технологій як таких, що мають інноваційний потенціал, удосконалюють та доповнюють існуючі форми навчання, має широкий спектр дії, бо ці технології [653, с. 108]: поєднують широке бачення певної проблеми із багатовекторністю її розв'язання; містять елементи соціальної взаємодії через які уможлиблюється процес підготовки майбутніх фахівців до конструктивного професійного спілкування; спонукають до виявлення різних видів активності; забезпечують суб'єктів освітнього процесу змістовним зворотним зв'язком; формують ціннісні орієнтації та установки професійної діяльності; сприяють подоланню шаблонів мислення й стереотипів поведінки, включенню рефлексійних процесів, прояву особистістю неординарних якостей; надають можливості для багатоаспектного аналізу, різнобічної інтерпретації, осмислення й усвідомлення отриманих результатів.

Актуальність досліджень в даному напрямку підкреслюють роботи В. Арутюнова [38], М. Волинкі [162], Т. Вороніної [163], В. Дудченка [236], С. Ільдеменова [375], Ю. Красовського [462], В. Лазарева [494], А. Ломакіна [519], В. Ляудіс [529], І. Нальотової [592], В. Нечаєва [604], В. Нікітіна [607], М. Ніколаєва [610], В. Нікольського [611], В. Петрова [674], С. Попова [708], А. Пригожина [715], І. Федорова [868], Ф. Янсен [965].

Під внутрішньою інноваційною політикою закладу вищої освіти ми розуміємо «керівництво персоналом, що має спрямування на інновативний тип розвитку організації» [378, с. 30], а під інноваційно-педагогічними відносинами – відносини суб'єктів інноваційної діяльності, що мають тісний зв'язок із процесом навчання та його забезпеченням у цьому закладі [378, с. 34].

Беручи до уваги тезу про те, що інноваційній політиці закладу освіти притаманні інноваційні відносини, що реалізуються суб'єктами й об'єктами управління [378, с. 31], акцентуємо увагу на суб'єктах управлінських відносин.

Суб'єктами інноваційної діяльності у закладі вищої освіти є науково-педагогічні працівники та здобувачі освіти. Діяльність викладачів з розробки та упровадження ігрових технологій, а також діяльність студентів з їх опанування можна розглядати як вид продуктивної інноваційної діяльності [711], де під продуктом діяльності ми розуміємо «кінцевий результат процесу, ступінь реалізації поставленої мети» [693, с. 295]. Продуктами навчальної діяльності студентів можуть бути творчі роботи з навчальних дисциплін, для виконання яких було залучено ігрові методики, прийоми, техніки, проектна діяльність.

До суб'єктивних інноваційних відносин у закладі вищої освіти можуть бути віднесені інноваційно-психологічні та інноваційно-моральні стосунки, що охоплюють почуття, емоції й суб'єктивні моральні оцінки особистості. Інноваційно-психологічні стосунки є психологічним контуром відносин, що віддзеркалюють психологію суб'єктів, а інноваційно-моральні - тип відносин, що можна оцінити з позицій вічних цінностей людини [378, с. 38-39].

Інноваційно-психологічні та інноваційно-моральні педагогічні відносини розглядаються нами відповідно до гуманістичної освітньої парадигми. У контексті досліджуваної нами теми вони мають спрямування на розвиток діалектики мислення, знаходження шляхів виходу зі складних неоднозначних ситуацій, пошук нових оригінальних рішень, підтримку креативної думки, конструктивне професійне спілкування.

До умов, що визначають ефективність інноваційно-педагогічних відносин у процесі використання ігрових технологій в освітньому процесі вищої школи,

можуть бути віднесені: інноваційний клімат; інноваційне мислення (визначається готовністю діяти); інформаційно-методичне забезпечення та психологічний супровід, що забезпечують ефективність застосування ігрових форм, методик, технік у кожному конкретному випадку; особистісна спрямованість суб'єктів освітнього процесу на усвідомлення необхідності творчого використання зазначених технологій як відображення внутрішньої готовності індивіда діяти, бо, згідно з поглядами дослідників [199, с. 314], ця внутрішня духовна складова суб'єкта є джерелом педагогічних інновацій, витокami яких є пошук нового всередині самого себе та включення в дію невикористаного раніше потенціалу. Під духовністю ми розуміємо достатній рівень розвитку і саморегуляції особистості науково-педагогічного працівника та його орієнтацію на комплекс дій, спрямованих на поступальний розвиток особистості здобувача освіти [428, с. 40].

Визначення ступеня ефективності від упровадження та використання ігрових технологій у закладі вищої освіти має обговорюватись на навчально-методичних нарадах кафедр, факультетів, міжуніверситетських методичних семінарах, круглих столах.

Ставлення до результатів застосування технологій зазначеного виду серед студентів і викладачів може бути визначено за допомогою таких методів педагогічного дослідження, як анкетування, бесіда, спостереження.

Основні питання, пов'язані з технологією ігрового навчання у закладі загальної середньої освіти та закладі вищої освіти, системі післядипломної освіти та освіти дорослих було висвітлено у працях таких учених, як: Н. Анікєєва [25], Н. Борисова [114; 625], С. Галкін [171], Ю. Ємельянов [245], Д. Кавтарадзе [385], В. Кларін [413], О. Кожем'яка [429], Ч. Медведєва [556], С. Мухіна [584], Р. Осадчук [645], В. Пугачов [730], С. Резнік [740], В. Тихонова [842], В. Трайнеєв [846; 847], Д. Турнер [851], Ф. Федорова [869], М. Фоминих [877], В. Христенко [900], Г. Чурилова [921], С. Шаронова [932; 933] тощо. Також слід вказати на працю Г. Селевка [772], в якій, на наш погляд, дана докладніша й широка класифікація ігрових технологій. Чітке уявлення про

класифікацію ігрових технологій дозволить викладачеві систематизувати власні знання про місце та роль того чи іншого класу навчальних ігор в освітньому процесі.

Специфіка досліджуваної теми спонукала нас проаналізувати й праці учених з проблематики педагогічної новизни: В. Аношкіної [30], М. Бургіна [125], І. Дичківської [227], Т. Ковальової [422], М. Кларіна [411], А. Коржуєва [447], В. Лазарева [495], М. Лапіна [497; 498], Л. Подимової [698], Н. Посталюк [711], А. Пригожина [713], В. Сластьоніна [801], Б. Усманова [858], А. Хуторського [904], [869], С. Яголковського [958].

Результатом даного аналізу є твердження про відсутність універсальної типології нововведень і, як наслідок, можливості одному і тому ж нововведенню займати певне місце у різних типологіях або бути віднесеному до того чи іншого класу інновацій внаслідок критеріїв і характеристик, що виокремлюються авторами в залежності від кола їх наукових інтересів. У нашій роботі ми робимо акцент на узагальненій типології педагогічних нововведень, створеної А. Хуторським [904, с. 46-47]. Серед десяти блоків, зазначених автором, зупиняємо увагу на блоці, що має відношення до дій суб'єктів освітнього процесу.

Упровадження і поширення у галузі педагогічної діяльності окремих методик, навчальних дисциплін і курсів сприяє процесам становлення здобувачів освіти, які мають володіти низкою компетентностей. З огляду на той чинник, що «... метою будь-якої інновації є задоволення потреб та інтересів людей через використання нових засобів» [422, с. 24], вивчення дисциплін психолого-педагогічного спрямування в освітньому процесі класичного університету може розглядатися як один з можливих засобів задоволення освітніх та професійних потреб сучасного студентства через оновлення змісту цих дисциплін та методів їх викладання. Організація занять у контексті вивчення зазначених навчальних дисциплін передбачає дослідження поняття «гри» з точки зору «фундаментального освітнього об'єкта» [904, с. 161], що генералізує зміст навчальної дисципліни та має забезпечити побудову

індивідуальної освітньої траєкторії діяльності студентів гуманітарних спеціальностей. Отже, процес набуття знань, розвиток умінь, удосконалення навичок, формування компетентностей у здобувачів освіти, визначення шляхів і способів діяльності студентів у площині вивчення дисциплін педагогічного циклу, можна віднести до класу інновацій щодо особистісного становлення суб'єктів [904, с. 47].

Суб'єктами інноваційної діяльності у закладах вищої освіти є науково-педагогічні працівники та здобувачі освіти. Діяльність викладачів з розробки та впровадження зазначених дисциплін з урахуванням змін, що відбуваються в суспільному житті, а також діяльність студентів з опанування їхнім змістом, можна розглядати як вид продуктивної інноваційної діяльності [711; 858, с. 114].

Створення нового освітнього продукту має тісний зв'язок із внутрішньою готовністю особистості його створити, бо педагогічні інновації, що трактуються «...як пошук нового всередині» та «...включення в дію потенціалу, що раніше не був залучений», мають за основу «духовну складову суб'єкта» [199, с. 314]. Під духовністю [428, с. 40] ми розуміємо зрілий рівень розвитку і саморегуляції людини, її орієнтацію на дії, що мають спрямування на розвиток іншої людини. Тільки духовно багата особистість викладача – майстра своєї справи, може сформувати та духовно розвинути особистість тих, кого він навчає.

Широке застосування нових інформаційних технологій [46] та форм передачі знань в освітньому процесі, зміна акцентів навчальної діяльності з використання репродуктивних форм і методів роботи на продуктивні, привели нас до необхідності створення завдань, що дозволяють перевірити, проаналізувати й дати оцінку змістовій, контекстуальній, процесуальній, творчій складовим діяльності студентів гуманітарних спеціальностей класичного університету. До числа таких різнорівневих диференційованих завдань нами було віднесено завдання теоретично-орієнтованого, практико-орієнтованого, творчо-орієнтованого характеру [276; 323]. Виконання цих завдань здобувачами освіти мало за мету продіагностувати рівень

сформованості їх уявлень про: різні види навчальної ігрової діяльності й практичне застосування знань щодо технік ігрової взаємодії, різноманітних ігрових прийомів та способів організації навчальної роботи у форматі гри, розробки ігрових проектів. Також виконання завдань студентами віддзеркалювало їх знання з історії ігрового руху, які вони набували з різних джерел інформації.

Таким чином, спектр завдань, що був запропонований студентам гуманітарних спеціальностей у контексті вивчення навчальних дисциплін «Педагогіка» та «Основи педагогіки», частково спрямований на вирішення завдань культурного розвитку соціуму, бо, у процесі вивчення тем цих дисциплін, пов'язаних із використанням ігрових технологій, студент, як майбутній викладач, вчиться інтегрувати отримані знання, застосовувати їх для створення нових уявлень і пояснення тих явищ, що мають місце в освітньому процесі. Отже, виходячи з класифікації інновацій за типом нововведення [713, с. 32-51; 858, с. 121-122], ігрові технології слід віднести до групи соціальних, виду – педагогічних інновацій. Ці технології можуть розглядатися як вид м'яких інновацій в освітньому процесі закладу вищої освіти [858, с. 119; 869] з огляду на їх активне використання для підготовки творчих педагогічних кадрів та підвищення їхньої кваліфікації. Згідно з класифікацією інновацій за ознакою усвідомлення перед упровадженням, ігрові технології можуть бути ранжовані як корисні інновації, що відповідають місії освітньої установи. За сферою педагогічного застосування [904, с. 47] їх можна класифікувати як нововведення у навчальному процесі закладу вищої освіти (про що вже йшлося вище), і як нововведення, що можуть бути застосованими у контексті викладання конкретної навчальної дисципліни або курсу.

Усвідомлення значущості ігрових технологій в освітньому процесі вищої школи ставить за необхідне класифікувати їх за ознакою джерел виникнення.

Передовий педагогічний досвід, фундаментальні та прикладні педагогічні дослідження, досягнення суміжних з педагогікою дисциплін, процеси глобалізації, що відбуваються у світі та країні, є джерелами нововведень в

освіті [904, с. 45]. Згідно з нашою думкою, можна стверджувати, що зазначені вище складові є також не тільки джерелами виникнення, але і джерелами впровадження ігрових технологій в освітній процес. Отже, джерелами виникнення та впровадження ігрових технологій є:

- передовий педагогічний досвід, на підґрунті якого з'являються нові ігрові методики, різноманітні техніки та форми ігрової взаємодії, використання яких спрямовано на модернізацію традиційної освітньої системи;

- фундаментальні й прикладні педагогічні дослідження, як-от: історії педагогіки (історія виникнення та розвитку ігрового руху, різноманітних видів ігрової діяльності), загальної педагогіки (гра як форма, прийом, засіб, метод, техніка, технологія), порівняльної педагогіки (використання ігрових методик за кордоном і в країнах пострадянського простору), дидактиці (активізація та інтенсифікація процесу навчання за допомогою ігрових технологій), часткових методик (методик викладання різних предметів з використанням ігрових форм і методів);

- досягнення суміжних з педагогікою дисциплін (філософії, культурології, соціології, медицини, психології), в яких гра стала предметом систематичного наукового вивчення з позицій різних підходів [373, с. 9]: соціального (К. Гросс); соціологічного (Д. Рисмен, М. Неймер); культурологічного (Й. Хейзінга); біогенетичного (Г. Холл, Л. Епплтон); фізіологічного (Г. Спенсер, М. Лацарус); біопсихологічного (Ф. Бентендейк, У. Макдауголл, Г. Мерфі); психотерапевтичного (Е. Берн, Я. Морено, Г. Леманн);

- процеси глобалізації, що відбуваються у світі та країні, наслідком яких є можливість прилучатися до світового досвіду використання ігрових технологій, уможливили дослідження, аналіз та впровадження в освітній процес західних моделей та зразків навчання, підґрунтям яких є гра [411].

Дослідження ігрових технологій з позицій методики навчання, виховання, викладання, а також опанування студентами гуманітарних спеціальностей основними методичними прийомами організації освітньої діяльності зі

школярами у формі гри, дозволяє віднести їх до класу методичних інновацій [125].

Зазначений ракурс вивчення уможливорює процес ранжування ігрових технологій як певних нововведень у методиках, технологіях, методах викладання, що використовуються в освітньому процесі, тобто їх можна віднести до класу нововведень за ознакою віднесеності до тієї чи іншої частини освітнього процесу [30, с. 67; 904, с. 41]. Спрямованість ігрових технологій на покращення й інтенсифікацію процесу навчання на підґрунті розробки нових форм, технологій і методів викладання дозволяє віднести їх і до класу інновацій за критерієм проблематики.

За типом взаємодії учасників педагогічного процесу [904, с. 47] у процесі виконання здобувачами освіти різноманітних завдань у площині навчальних дисциплін «Педагогіка» та «Основи педагогіки» цей вид технологій використовується у колективній та груповій взаємодії, а за способами реалізації ігрові технології можна вважати очікуваними [30, с. 72], бо викладач завжди передбачує результати, що має отримати наприкінці ігрової взаємодії.

За ознакою новизни предметного змісту [30, с. 68], за інноваційним потенціалом [713, с. 40], за ступенем передбачуваних перетворень [904, с. 43], за рівнем конкретизації інновацій [125], залежно від педагогічного знання [227, с. 32] їх можна розглядати як модифікуючі інновації, що покликані вдосконалювати й доповнювати існуючі форми та зразки навчальної та виховної роботи у закладі вищої освіти. У цьому випадку ігрові технології, як певна інновація, конкретизують окремі теоретичні чи практичні положення стосовно здійснення процесів навчання та виховання. Змістом інновацій зазначеного типу є удосконалення, раціоналізація, модернізація того, що вже має аналог (програм, методик, структури тощо).

Дотримання класифікаційних ознак інновацій за типами інноваційних підходів до навчання [411, с. 8] дозволяє стверджувати, що ігрові технології є інновацією-модернізацією, суть якої полягає у спрямованості на досягнення гарантованих результатів у площині традиційної системи навчання у

класичному закладі вищої освіти. Їх можна віднести до нововведень, що займають проміжне положення між інноваціями третього і четвертого порядку [711], з огляду на те, що, з одного боку, вони адаптують процес навчання до нових умов і змін, що відбуваються у традиційній освітній системі, а з іншого боку, їх використання націлене на якісні зміни та перетворення в окремих компонентах цієї системи з метою розширення її функціональних можливостей.

За масштабом або обсягом перетворень [30, с. 67; 904, с. 41] дане нововведення має локальний характер і стосується безпосередньо методики організації та викладання навчальних дисциплін.

Відповідно до класифікації функціональних можливостей [711] ігрові технології можна розглядати або як нововведення-умови, що забезпечують ефективність освітнього процесу та оновлення освітнього середовища, або як нововведення-продукти у вигляді ігрових проєктів.

В цілому, інноваційний потенціал ігрових технологій з позицій класифікацій нововведень у площині вивчення навчальних дисциплін «Педагогіка» і «Основи педагогіки» представлено нами на рис. 2.3.

Ефективність застосування ігрових технологій у контексті вивчення зазначених дисциплін можна оцінити за таким параметром, як особистісне становлення і зростання суб'єктів освіти.

Вивчення робіт психолого-педагогічного спрямування (Ю. Бабанський [42], В. Беспалько [83], Л. Кондрашова [664], В. Кузовльов [472], Л. Панчешнікова [655], Ю. Татур [86]) засвідчило, що в них міститься багато цінних порад, що можуть надати істотну допомогу викладачам, представникам адміністрації, а також працівникам і керівникам різних методичних структур в організації методичної діяльності на різних освітніх рівнях.

Аналіз психолого-педагогічних праць показав, що сучасні вчені, в основному, розглядають окремі напрями вдосконалення методичної підготовки майбутніх викладачів-предметників (І. Душина [237], Н. Кузовльов [473], З. Тимофєєва [839], О. Таможня [834] Л. Стефанова [823], Г. Чорнобельська [915]).

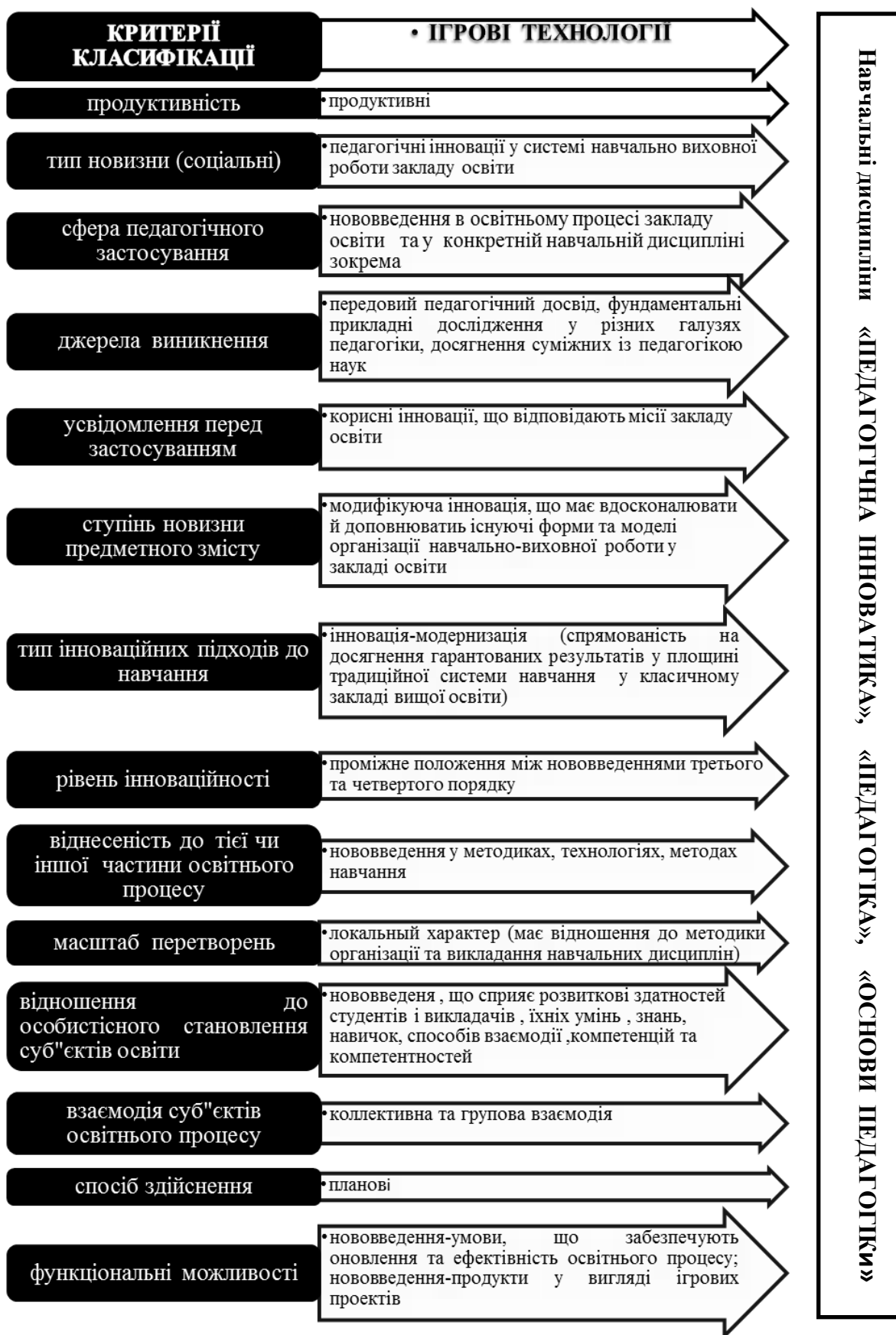


Рис. 2.5. Інноваційний потенціал ігрових технологій

У площині досліджуваної теми ми акцентуємо увагу на працях дослідників В. Єрошиної [249] та Н. Берденнікової [75], в яких представлено

комплексне наукове обґрунтування місця, сутності, структури та змісту методичної діяльності викладача у педагогічній системі, розглядаються питання систематизації методичної діяльності у закладах вищої освіти, аналізуються її структурно-функціональні зв'язки.

Зазначене вище спонукає до більш детального розгляду питання щодо з'ясування сутності методичної складової діяльності викладача з упровадження ігрових технологій в освітній процес згідно із завданнями методичної роботи, методичними принципами, функціями методичної роботи, її формами у класичному університеті.

З огляду на те, що рівень сформованості соціальної компетентності студентів в умовах вищої школи цілком залежить від методичної складової діяльності викладача, нами було проведено підготовчу роботу із науково-педагогічними працівниками щодо впровадження зазначених технологій в освітній процес, виходячи з основних завдань методичної роботи [76, с. 5; 659, с. 307; 644, с. 234].

Використання ігрових технологій з метою формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів передбачало знайомство і здобувачів освіти із темою «Ігрові технології», яку було представлено у робочих програмах навчальних дисциплін «Педагогіка», «Основи педагогіки», «Педагогіка та методика виховної роботи», «Основи педагогіки та методики виховної роботи», «Психологія і педагогіка профільної середньої освіти», «Основи педагогічної майстерності», «Педагогіка вищої школи», «Педагогіка та психологія вищої школи», «Педагогічна інноватика», «Методика викладання фахових дисциплін у закладі вищої освіти», що викладаються на першому та другому рівнях вищої освіти.

Внесення зазначеної теми у робочі програми перерахованих вище навчальних дисциплін ставило за мету формування соціальної компетентності здобувачів освіти, розширення меж їхньої професійної компетентності, удосконалення найважливіших для розвитку особистості цільових програм. Завданням, поставленим під час вивчення даної теми, передбачалось

формування проєктувальних умінь і навичок у площині навчально-виховної, науково-методичної, організаційно-управлінської, соціально-педагогічної, культурно-просвітницької роботи, а також удосконалення прийомів ігрового моделювання сучасного навчального заняття. У площині зазначених навчальних дисциплін ігрові технології представлені як сукупність психолого-педагогічних установок, комбінація педагогічних форм, методів, принципів, прийомів, засобів навчально-виховної роботи.

Основу методичної роботи зі студентами під час вивчення теми «Ігрові технології», що проводилася нами паралельно з підготовкою викладачів, склали принципи, представлені нами у графічному вигляді (див. Фис. 2.4) на підставі аналізу праць сучасних дослідників [75; 644, с. 237; 834]. Всі три групи методичних принципів базуються на основних принципах дидактики вищої школи.

Як видно з Рис. 2.4 першу групу складають принципи організації методичної роботи [75], до яких віднесено: організаційно-рекомендаційні, координаційні, регулятивні, інноваційні.

Друга група представлена принципами структурування і змістовності методичної роботи [644, с. 237]: принцип зв'язку з життям; науковості системності й цілісності, комплексності, систематичності й послідовності, єдності науки та практики, пріоритетності, оперативності, гнучкості, мобільності тощо.

Третю групу принципів становлять принципи: інтегративності, динамічності, варіативності, наступності, цілісності, технологічності, посилення творчої та дослідницької спрямованості навчання [491].

Принципи методичної роботи		
принципи організації методичної роботи	принципи структурування й змістовності методичної роботи	принципи підготовки й управління методичною роботою
<ul style="list-style-type: none"> ● організаційно-рекомендаційні; ● координаційні; ● регулятивні; ● інноваційні 	<ul style="list-style-type: none"> ● зв'язок із життям; ● науковість методичної роботи; ● системність і цілісність; ● комплексність; ● систематичність і послідовність; ● єдність науки і практики; ● пріоритетність; ● оперативність, гнучкість, мобільність 	<ul style="list-style-type: none"> ● інтегративність; ● динамічність; ● варіативність; ● наступність; ● цілісність; ● технологічність; ● посилення творчого і дослідницького спрямування навчання

Рис. 2.4. Принципи методичної роботи, що стали підґрунтям вивчення теми «Ігрові технології»

Функції методичної роботи [249; 644, с. 238], висвітлені нами з урахуванням умов роботи у закладі вищої освіти, представлено на рис. 2.5. Засновані на функціях освітнього процесу, вони стали підґрунтям нашої діяльності з вивчення теми «Ігрові технології»: діагностична, корекції, оновлення, прогностична, компенсаційна, моделююча, інформаційно-оцінна тощо.

Серед основних форм методичної роботи нами акцентовано увагу на колективних організаційних формах методичної роботи (школи передового досвіду, семінари-практикуми, ділові та рольові ігри, групові консультації).

Аналіз праць сучасних дослідників [651; 652; 644, с. 238] дозволив нам стверджувати, що ігрові технології зайняли певну нішу в системі інноваційних педагогічних технологій, що застосовуються у закладі вищої освіти. Їх

упровадження в освітній процес класичного університету є одним з векторів внутрішньої політики закладу вищої освіти в системі об'єктивних і суб'єктивних інноваційних відносин, в якій до виду об'єктивних віднесені інноваційно-педагогічні, а до виду суб'єктивних – інноваційно-психологічні та інноваційно-моральні відносини.

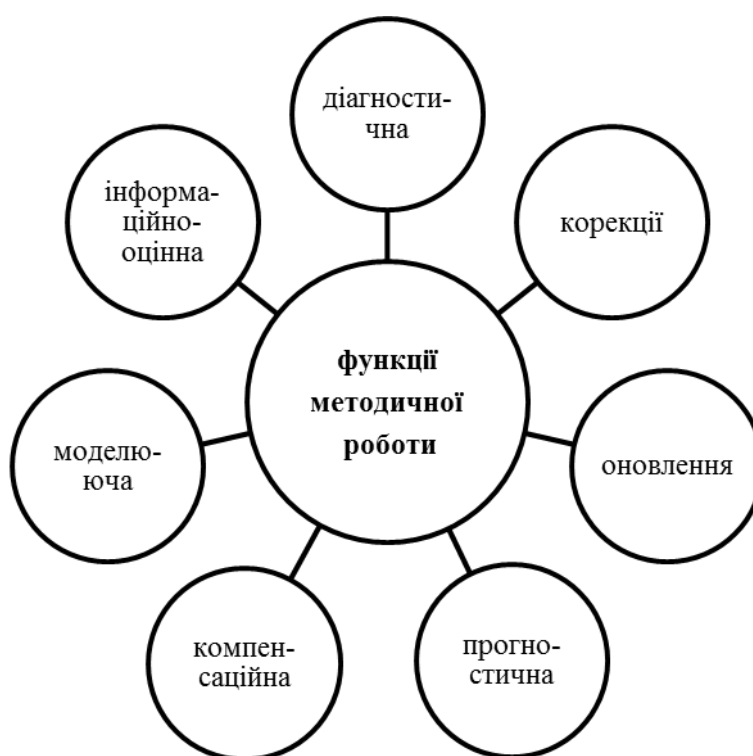


Рис. 2.5. Функції методичної роботи, залучені у процесі вивчення теми «Ігрові технології»

Застосування ігрових технологій в умовах вищої школи характеризує внутрішню політику навчального закладу як інтенсивну в напрямку якісного удосконалення освітнього процесу.

Інноваційний потенціал ігрових технологій було визначено з позицій класифікацій нововведень і особистісного становлення суб'єктів освіти.

У контексті вивчення студентами гуманітарних спеціальностей навчальних дисциплін психолого-педагогічного спрямування, зміст яких було оновлено з урахуванням сучасних освітніх тенденцій, ігрові технології було

віднесено до класу методичних інновацій, тобто інновацій у методиці навчання, виховання, викладання, організації освітнього процесу. Організація навчання з використанням ігрових технологій у площині вивчення даних дисциплін є одним з інноваційних підходів до навчання студентів у закладі вищої освіти.

Висновки до розділу 2

Узагальнення теоретичних положень із досліджуваної проблеми дало підстави визначити ігрові технології як вид: нових технологій навчання (Н. Борисова), освітніх технологій (Г. Селевко), сучасних інноваційних технологій (С. Мухіна, А. Соловйова), педагогічних технологій (Т. Михайленко), педагогічних технологій контекстного навчання (А. Вербицький), соціальних технологій (С. Шаронова), дидактичних технологій (Д. Чернілевський), інтерактивних технологій (А. Панфілова), інтенсивних технологій (В. Трайнев, Л. Матросова).

Аналіз наукової літератури засвідчує, що процес використання ігрових технологій досліджували в різних галузях знань. Філософський аспект гри став предметом уваги таких науковців: М. Алексєєв, М. Бахтін, М. Епштейн, М. Каган, Г. Щедровицький. Цей аспект також був у сфері наукових інтересів французьких учених Ж. Бодріяра та Р. Кайуа. Культурологічні аспекти феномена гри були викладені в працях таких європейських учених: Й. Хейзінга, Х. Ортега-і-Гассет, Г. Гессе, О. Фінк. Певний внесок було зроблено петербурзькими вченими: О. Веселовським, Ю. Лотманом, Т. Апінян. У психологічній літературі представлені різні напрямки теоретичних і емпіричних досліджень гри на різних вікових етапах розвитку особистості як: гігієни розуму (Г. Спенсер); акту включення людини в сучасне суспільство через подолання спадкових інстинктів (Г. Холл); «тяжіння і відштовхування», «спільної дії», «спільної участі в дії» (Дж. Морено); виду транзакцій, що мають у собі приховану мету (Е. Берн) та ін.

Психологічною основою дослідження є концепції про: історичне виникнення гри (Є. Аркін); гру як вид діяльності людини, де вона реалізує свій потенціал, як природний, так і накопичений у процесі життя (Б. Ананьєв); «зону найближчого розвитку», у якій гра була її джерелом, а відношення гри до розвитку порівнювалось з відношенням навчання до розвитку (Л. Виготський); структуру гри (О. Лурія); соціальну природу гри, її значення для розвитку індивіда як «ілюзорної реалізації нездійснених інтересів» (О. Леонтьєв); гру як особливу форму емоційного та інтелектуального освоєння дійсності шляхом її відтворення й моделювання, своєрідне джерело дійсної творчої думки (Д. Ельконін); гру як продукт розвитку, форму вільної фантазії (Д. Узнадзе); породження гри з потреб та інтересів у дорослих з метою розвитку у них певних здібностей або як форму відображення і перетворення дійсності (С. Рубінштейн); гру як засіб психодіагностики під час міжособистісного спілкування (О. Бодальов); гру як вид діяльності, що має певний вплив на процес формування основних психічних якостей, що складають моральне ядро особистості (В. Мясіщев); гру як форму діяльності в умовних ситуаціях, що спрямована на відтворення і засвоєння суспільного досвіду (А. Петровський, М. Ярошевський).

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що актуальною є проблема використання широкого спектра ігор в організації навчальних занять в освітньому процесі закладів освіти з метою активізації інтелектуальної, пізнавальної, мотиваційної сфери здобувачів освіти (В. Багін, О. Жорник, В. Кругліков, Л. Нечепоренко, Т. Сердюк, А. Смолкін, О. Соніна, А. Фурман, С. Шандрук).

У процесі дослідження з'ясовано, що ігрові технології активно використовуються в системі професійної підготовки студентської молоді країн далекого зарубіжжя. Дослідниками було зроблено акцент на загальних питаннях щодо використання ігор в освітньому процесі (М. Гредлер), сприяння соціальному та емоційному навчанню через їхнє застосування (Р. Хромек, С. Роффі), отримання ефекту від їхнього упровадження (В. Гіллен-Ністо,

М. Алесон-Карбонелл).

Ігрові технології розглядаються нами як такі, що включають до свого складу широке розмаїття різних типів навчальних ігор, ігрових методів, прийомів та засобів. Скориставшись класифікацією Г. Селевка, нами було виокремлено найбільш ефективні види навчальних ігор, що використовувались у процесі формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей: за галуззю діяльності (інтелектуальні); за характером освітнього процесу (навчальні, тренінгові, узагальнюючі, пізнавальні, розвивальні, репродуктивні, продуктивні, творчі, комунікативні, профорієнтаційні); за ігровою методикою (предметні, сюжетні, рольові, імітаційні, драматизації); за предметною галуззю (літературні, культурологічні, історичні, суспільствознавчі); за ігровим середовищем (аудиторні, настільні, комп'ютерні). Кожен із зазначених типів ігор має реалізовуватися через використання як ігрових імітаційних методів (ігрового проектування, розігрування ролей, стажування з виконанням посадової ролі), так і неімітаційних (дискусій, диспутів, мозкового штурму, круглого столу, методів проблемного навчання, пошукових і дослідницьких методів, методів здійснення рефлексії). Визначені нами типи навчальних ігор слід адаптувати у такі форми організації освітнього процесу, як-от: лекції, семінарські заняття, тренінги, різні види практик, майстер-класи. До принципів ігрової діяльності віднесено: конструювання і моделювання, організації і проведення, побудови, успішної взаємодії. Усі зазначені групи принципів ігрової діяльності підпорядковані загальнодидактичним принципам та методологічним принципам ігрового моделювання.

У розділі дисертації доведено, що використання ігрових технологій в освітньому процесі закладу вищої освіти є показником якості та ґрунтовності підготовки студентства до подальшої професійної діяльності в соціумі, що інтегрує індивідуальні інтереси і цілі із соціально-економічним вектором спрямування еволюціонування держави, сприяючи розвиткові самої людини у різних сферах її життєдіяльності.

Матеріали, представлені в розділі, висвітлено в таких публікаціях: [265; 267; 270; 274; 275; 277; 281; 283; 284; 296; 297; 300; 301; 302; 313; 314; 1045; 1048].

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ КЛАСИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

3.1. Методологічні підходи формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій

Активізація процесу наукових пошуків у визначенні підходів до організації й підвищення ефективності професійної підготовки здобувачів вищої освіти зумовлена перетвореннями, що відбуваються в освітній галузі.

Не втрачає актуальності проблема подальшого формування соціальної компетентності студентів – майбутніх фахівців на принципах, що сприяють розгортанню їхньої індивідуальності в особистісній та професійній галузях. Розвиток компетентності зазначеного виду у закладах вищої освіти є одним із пріоритетних напрямів реформування й удосконалення системи професійної підготовки. Комплексне вивчення зазначеної проблеми привело до необхідності визначитися із теоретико-методологічними стратегіями як найбільш важливих установок, що визначають сфери, форми, засоби діяльності, деякі позиції її організації в освітньому середовищі, а також системи взаємодії й взаємовідносин, що мають спрямованість на реалізацію поставленої мети.

Багатовекторність та міждисциплінарність вивчення процесу формування соціальної компетентності у студентів класичних університетів засобами використання ігрових технологій зумовлює необхідність дослідження зазначеної проблеми у площині, що визначається різними рівнями методологічних знань.

Перш ніж перейти до їхньої характеристики, пропонуємо дати визначення поняттю «методологія», яке можна розглядати як систему принципів, а також

способів побудови й організації діяльності (теоретичної та практичної) [562, с. 359].

Система методологічних знань представлена трьома рівнями: філософські знання як змістовий фундамент всієї галузі знань (вищий рівень); загальнонаукова методологія (другий рівень) як сукупність положень, що практично використовуються майже у всіх галузях знань; конкретно-науковий (третій рівень) як комплекс методів та принципів, що можуть бути застосованими у межах конкретної дисципліни [247, с. 498-500].

Зазначені рівні методології науки співвідносяться із наступними рівнями: частковим як певної сукупності методів, що застосовують у тій чи іншій галузі наукових знань; загальним як суми загальних методів; філософським як системи діалектичних методів загального пізнання, що можуть бути конкретизованими на частковому та загальному рівнях. Деякі вчені-дослідники виокремили чотири рівні методологічних знань: до філософського (вищого рівня або діалектичного), загальнонаукового (другого рівня або загального), конкретно-наукового (третього рівня або часткового) додали ще один технологічний (четвертий рівень, що є сукупністю процедур, які забезпечують надходження перевіреного матеріалу і первинну обробку даних, поєднуючи, таким чином, методику із технікою конкретного дослідження) [956].

Сучасні дослідники, вивчаючи методологію педагогічної науки, виокремлюють п'ять рівнів методологічних знань [876, с. 30]. До перших трьох рівнів (рівня філософської методології, загальнонаукового та конкретно наукової методології) ними додано ще два: рівень дисциплінарної методології, що висвітлює сукупність форм, методів, принципів дидактики, та рівень міждисциплінарних знань.

Головною ознакою проведення будь-якого наукового дослідження є досконале вивчення необхідної сукупності методів, прийомів, засобів, що мають певне застосування у педагогічній науці з метою чіткого окреслення позицій дослідника, та підходів що задають вектор цього дослідження [602; 739; 795].

Серед великої кількості підходів, що можуть бути застосованими для вивчення феномену соціальної компетентності (гуманістичний, діяльнісний, системний, культурологічний, акмеологічний, аксіологічний, синергетичний, герменевтичний, технологічний, компетентнісний, інноваційний, функціональний тощо), в контексті розв'язання проблеми формування соціальної компетентності у студентів класичних університетів засобами використання ігрових технологій, ми пропонуємо акцентувати увагу на системному, особистісному, особистісно-зорієнтованому, компетентнісному. Пропонуємо дати характеристику кожному з зазначених підходів.

Системний підхід розглядаємо як підґрунтя наукових досліджень. Саме він надає можливість скласти цілісне враження стосовно об'єкта дослідження [594, с. 24]. У педагогічному контексті його застосовують для аналізу педагогічних явищ, осмислення категорії «система» (система має визначену структуру, але не може бути зведеною до суми елементів, що її утворюють) [659, с. 527]. Відтак, характерні особливості її складових елементів визначаються їх місцем в ієрархічній структурі системи. Між структурними елементами та всередині самого елемента цієї системи характер взаємодії має певний вплив на увесь механізм стосунків і відносин, зокрема стосунків окремої особистості та соціуму, між членами суспільства. За допомогою системного аналізу можливо дослідити сам процес отримання конкретного результату, а потім визначити його вплив на причини, що спонукали до певних дій, а також визначити причини виникнення тих чи інших явищ [247, с. 499].

Цінність цього підходу, як напряму методології соціальної практики та наукового пізнання, можна зафіксувати в наступних положеннях: 1) основні поняття та принципи віддзеркалюють таку пізнавальну реальність, що є більш широкою у порівнянні із попереднім знанням; 2) підхід містить або пропонує нову схему пояснення явищ у порівнянні із тією, що вже була; основою цієї схеми є пошук, виявлення й дослідження механізмів цілісності об'єкта та з'ясування типології його зв'язків; 3) наявність постулату про різноманіття типів та характеру зв'язків об'єкта та можливість декількох розчленовувань й

розмежувань цього об'єкта; критерієм вибору такого розчленування є можливість побудови одиниці аналізу, яка дозволить зафіксувати цілісні ознаки й властивості досліджуваного об'єкта, його структуру й динаміку змін [789, с. 588].

На разі, системний підхід застосовується нами для дослідження соціуму. Важливою є також можливість дослідження системоутворюючих чинників, що забезпечують саморозвиток індивіда та впливають на його соціалізацію [594, с. 31].

Такі загальносистемні елементи як структура, склад, механізми, функції, системоутворюючі чинники є серцевиною системологічних пошуків. Важливо акцентувати увагу на тому, що необхідність вивчення й проектування складних систем у різних галузях (біологія, психологія, організація виробництва тощо) також обумовлюють сучасні системні дослідження.

Психологічні системи, наприклад, розглядаються філософами та психологами як соціально обумовлені системи. У процесі розвитку індивіда, внаслідок змін, ці системи ускладнюються, диференціюються, модифікуються. Підґрунтям для актів розгортання психологічних систем є сумісна соціальна діяльність, яка не є можливою без спілкування.

Основою системного підходу, що застосовується до вивчення й аналізу психологічних систем, є такі положення [520; 659, с. 527]:

- психічні явища розгортаються у різних площинах, що дозволяє висвітлити різні ракурси їхньої організації. В першу чергу фіксації підлягає взаємозв'язок досліджуваного об'єкта з подібними об'єктами, включаючи: процес відображення суб'єктом об'єктивної дійсності, зокрема відображення соціальної реальності; активність суб'єкта під час виконання ним певних видів діяльності (наприклад, пізнання, спілкування); структуру особистісних утворень. Другим пріоритетом є виокремлення самостійної системи, що складається з сукупності психічних явищ. Компонентами цієї системи є відносно автономні функціональні утворення – підсистеми, що мають забезпечувати різноманітні форми взаємодії людини із соціальним

середовищем. Такими підсистемами можуть бути комунікативна, регулятивна, когнітивна тощо. У площині фіксації об'єкта до систем більш високого рівня індивід розглядається як носій соціальних якостей, що вступає у систему різнопланової взаємодії із соціальним середовищем, результатом якої є комплекс якостей, притаманний особистості: функціональних, матеріально-структурних, системних тощо.

Здобутки соціальної практики педагогів та методології наукового пізнання можна визначити й обґрунтувати через сутнісні риси концептуальних положень, які є підґрунтям для побудови освітнього процесу, де відбувається гармонійний розвиток особистості. Так, системний підхід віддзеркалює: суть синтезу й аналізу методів дослідження, уявлення про динамічність й цілісність освітнього процесу, застосування інтегрованих знань з площини природничих та гуманітарних наук у процес науково-педагогічних студій, застосування цих знань з метою окреслення можливих стратегій взаємодії досліджуваного явища та інших явищ в межах особистісного, особистісно-зорієнтованого, компетентнісного та інших підходів.

У площині педагогічної науки системи розглядають як підвид чи форму більш складних соціальних систем, компоненти якої створюють єдине ціле. Отже, під педагогічною системою можна розуміти сукупність ієрархічних взаємопов'язаних елементів, що підпорядковані єдиній освітній меті [155, с. 36]. Центральним принципом організації й створення педагогічної системи вважається принцип цілісності, що вбирає структуру, як основу побудови будь-якої системи, та зв'язки, завдячуючи яким система може функціонувати.

Функціональні компоненти педагогічної системи можуть бути визначені як сукупність міцних зв'язків базових компонентів структури. Ці зв'язки, що є наслідком взаємодії суб'єктів освітнього процесу (викладачів та студентів), обумовлюють процес розвитку педагогічної системи, її життєздатність та стійкість. Функціональні компоненти поділяються на гностичні, конструктивні, проектувальні, організаторські, комунікативні, що, у свою чергу, є компонентами діяльності індивіда [594, с. 41].

Зазначимо, що освітній процес є системою цілісною, з притаманними їй специфічними характеристиками. Визначальною рисою цієї системи є процес її функціонування на базі психічних процесів суб'єктів педагогічної взаємодії (студентів та викладачів). На основі власної діяльності під час розв'язання спільних актуальних питань навчання та виховання кожен із членів цієї взаємодії формує широкий спектр способів виконання поставлених завдань [40, с. 24].

В контексті висвітлення специфіки впливу освітнього процесу та особливостей використання педагогічних технологій (зокрема ігрових) на формування соціальної компетентності майбутніх фахівців вважаємо за доцільне збагачення циклів гуманітарних дисциплін знаннями про його системність.

Застосування системного підходу до освітнього процесу дозволяє розглядати останній як цілісне утворення, що характеризується наявністю багатоманітних зв'язків із подальшим зведенням їх до єдиної теоретичної системної площини. Виявлення компонентів його структури, їх функцій та базових ознак є основними положеннями адаптації вказаного підходу до освітнього процесу.

Водночас учені акцентують увагу на необхідності обережного виокремлення компонентів структури будь-якого явища з метою досконалого дослідження відносин чи зв'язків всередині досліджуваної системи. Отже, процес вищленювання слід здійснювати з урахуванням отриманих результатів, здобутих під час усього дослідження, спираючись на принцип єдності та цілісності [247, с. 499].

Різнобічне вивчення процесу формування соціальної компетентності студентів засобами використання ігрових технологій в освітньому процесі класичного університету, що є певною системою, містить:

- визначення мети процесу формування соціальної компетентності засобами використання ігрових технологій;

- обґрунтуванні структури цілісного процесу формування соціальної компетентності, елементи якого, в залежності від загальної мети, мають певну ієрархію, структуру та функції;

- встановлення необхідних зв'язків між складниками соціальної компетентності, що дозволить змінювати, трансформувати, модифікувати та регулювати зв'язки між виокремленими елементами з огляду на поставлену мету та досягнення необхідного результату.

У контексті нашого дослідження системний підхід у пізнанні, вивченні та дослідженні процесу формування соціальної компетентності студентів в освітньому процесі класичного університету обумовлював: осмислення й досягнення цілісності та інтегративності всієї системи професійної підготовки; характеристику відповідності її змісту сучасним соціальним вимогам до діяльності майбутнього фахівця; унеможливлення однобічності й статичності у розумінні низки явищ та зв'язків, властивих цій системі.

Особистісний підхід. До передумов розробки такого підходу відносимо процеси вивчення та аналізу досліджень, на підставі яких особистість розглядається в різноманітних аспектах та ракурсах.

Бачення особистісного підходу з актуальної для нашого дослідження точки зору висвітлювалося у працях В. Франкла [879], К. Роджерса [750], А. Маслоу [550]. Відтак, представники гуманістичної психології зауважували, що заклади освіти покликані розкривати унікальність «Я» кожної людини. Для досягнення означеної мети важливою визнавалася система дій, що дозволяє індивіду усвідомлювати себе суб'єктом взаємодії, здійснювати значущі для суспільства і для самого себе справи, розкривати та виявляти свої можливості, сприяти самореалізації та самоутвердженню [750, с. 318].

У працях відомих вітчизняних психологів - представників класичної школи поступово визначалися вимоги до розробки особистісного підходу (К. Абульханова-Славська [1], О. Асмолов [41], Л. Божович [101], В. Давидов [215], І. Кон [443], В. Моляко [572], В. Петровський [677], К. Платонов [688], Т. Титаренко [840], І. Якиманська [959] та ін.) У більш конкретизованому вигляді

вони були висвітлені ученими в галузі педагогіки й психології трудової та професійної діяльності (Г. Балл [52], І. Бех [88], І. Зязюн [364], Г. Костюк [450], Ю. Гільбух [180], С. Сисоєва [784]). Є багатий наробок і у галузі професійного самовизначення особистості (С. Гончаренко [185], Н. Ничкало [612], О. Пехота [678], М. Чобітько [919]).

У професійній педагогіці та педагогічній психології дослідниками особистісного підходу запропоновані такі його форми: особистісно-діяльнісний підхід (І. Зимня [354]); особистісно-соціально-діяльнісний підхід (І. Федотенко [870]); особистісно-соціальний підхід (Л. Гриценко [197]); індивідуально-особистісний підхід (О. Савченко [762]); особистісно-утверджуючий, особистісно-розвивальний, особистісно-реалізуючий, особистісно-креативний, особистісно-творчий, особистісно-особистісний (С. Шандрюк [931, с. 61]).

Деякі дослідники ставлять знак рівності між особистісним підходом та індивідуальним [545, с. 142]. Згідно з основними положенням індивідуального підходу, особистість є об'єктом зовнішніх дій з боку викладача, що, певною мірою, нівелює значення соціального оточення. З позицій особистісного підходу для здобувачів освіти мають бути створені всі умови для суб'єктивації та прояву ними індивідуальних особливостей та якостей як в освітньому середовищі, так і в процесі життєдіяльності. Таким чином, розв'язання завдань щодо розвитку особистості майбутніх фахівців є можливим за умов їх занурення у сприятливу атмосферу закладу вищої освіти та розвивальне освітнє середовище.

Акцентуємо увагу на тому, що особистісний підхід розглядається сучасними дослідниками [746, с. 209] з позицій суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Цей підхід передбачає усвідомлення педагогом особистості здобувача освіти в якості надійного та свідомого суб'єкта взаємодії [746, с. 209]. Неповторність і своєрідність такої особистості позитивно сприймається оточуючими за умов відповідності змісту та форм організації її життєдіяльності в освітньому процесі певним сучасним потребам і запитам суспільства.

Важливо констатувати, що дослідження особистості через сукупність внутрішніх та зовнішніх умов дозволило науковцям [687, с. 116] зазначити, що внутрішні умови (їх потенціал є багатшим за зовнішні впливи) є серцевиною діяльності людини. Отже, сама діяльність, її складові у вигляді певних дій та вчинків, а також психічні процеси, властивості та явища розглядаємо як такі, що обумовлені самою особистістю.

Погоджуємося з думкою дослідників з приводу того, що особистісний підхід слід розглядати як психолого-педагогічний принцип. При цьому підґрунтям такого принципу є положення про гармонійний розвиток особистості та її цілісність. Засобами її вивчення є сукупність тих дослідницьких методів, якими користуються психологічні та педагогічні науки [746, с. 126-127]. Серед таких особистісно-центрованих методів слід назвати методи проектування, формування, психологічної підтримки та допомоги. У такому контексті особистісний підхід розглядаємо як методологічний інструментарій, що розробляється завдяки синтезу наукових положень психолого-педагогічних наук, обґрунтуванню закономірностей функціонування, структури й розвитку окремої особистості. Пропонується таке бачення особистісного підходу: наявність концептуальних уявлень щодо феномену «особистість», тобто його змістовна наповненість; комплексна діагностика якостей особистості; концептуальна інтерпретація та аналіз даних, отриманих під час вивчення особистості; комплекс методів та умов, які забезпечують гармонійний розвиток особистості та вияв її якостей у різноманітних видах діяльності.

В контексті нашого дослідження цей підхід є актуальним з огляду на те, що дослідники [744, с. 48] вивчають дефініцію «особистісний підхід» у двох площинах: як сукупність, тобто континуум концептуальних ідей і підходів та як систему засобів, що дозволяє повною мірою реалізувати його на практиці.

Дослідники актуальних питань професійної підготовки майбутніх фахівців [784, с. 58] визначають особистісний підхід як стрижневий принцип організації освітнього процесу. Його побудова на його засадах цього підходу

дає певний поштовх для розвитку методології, яка спрямовує вчених на здійснення «повороту освіти», що має людиноцентристський характер. Передумовами виникнення такої методології є усвідомлення дослідниками інноваційних ідей, що набувають статусу певних концептуальних характеристик парадигми освіти майбутнього [784, с. 58].

Особистісний підхід у процесі формування соціальної компетентності студентів класичних університетів є сукупністю педагогічних впливів, спрямованих на всі структурні компоненти особистості. Отже, ми приєднуємось до думки дослідників, які акцентують увагу на єдності зовнішніх педагогічних впливів із внутрішніми чинниками, що продукуються самою особистістю [687; 744; 784].

На нашу думку, важливим вектором розвитку сучасної педагогічної системи, спрямованої на особистість, має бути всебічне дослідження якостей, що характеризують всі її підструктури. Відтак, особистісний підхід слід вважати стрижнем системи ціннісних орієнтацій особистості, що характеризує її позицію під час соціальної взаємодії.

Згідно з поглядами вчених [746, с. 48], компонентами реалізації особистісного підходу є: цілісне уявлення про особистість як систему, що складається із взаємопов'язаних структурних елементів; розробка комплексу методів стимуляції, діагностики, розгортання творчого потенціалу здобувачів освіти; урахування напрямів розвитку особистості з опорою на набутий нею досвід та побудова таких траєкторій, що сприятимуть як збагаченню притаманних їй якостей, так і їх можливій модифікації відповідно до життєвих обставин; своєчасне розв'язання особистісних потреб; запобігання процесам та явищам, що призводять до нівелювання творчих здібностей і потенціалу людини; надання дієвої допомоги особистості в процесі відновлення нею порушеної рівноваги поведінки та психічних процесів.

Реалізація основних положень цього підходу має бути здійснена у всіх компонентах педагогічного процесу: меті, завданнях, змісті, його організації. За умов виконання зазначених положень педагогом особистісний підхід набуває

статусу не тільки основоположного принципу, а й технології професійної діяльності [746, с. 128], ознаками якої є цілісність та соціальність.

Урахування суті вищезазначених положень, що є підґрунтям особистісного підходу, дозволило нам виокремити завдання щодо його застосування в процесі формування соціальної компетентності студентів: використання педагогічних технологій, що сприяють різнобічному розвитку здобувачів вищої освіти взагалі та розвитку їх соціальної компетентності зокрема; ретельний відбір форм і методів, що сприяють розвитку компетентності зазначеного виду через засвоєння, інтеріоризацію і відтворення необхідної інформації; орієнтація й спрямованість змісту навчальних дисциплін на процес формування соціальної компетентності; з'ясування взаємозв'язків формування соціальної компетентності із різними формами організації й виконання самостійної діяльності здобувачів освіти тощо. Суть особистісного підходу полягає у результативному розвитку особистості, що є втіленням усіх її сутнісних сил, отже, і освітній процес можна вважати особистісно-зорієнтованим за умов його спрямованості на цей розвиток.

Особистісно-зорієнтований підхід можна розглядати як похідну особистісного підходу, що містить положення про континуум методів, форм, технологій педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього простору [744; 746]. Зазначимо, що особистісно-зорієнтований підхід є пріоритетним підходом. Його положення застосовуються для забезпечення й організації результативності освітнього процесу в сучасних умовах, а також з метою визначення форм і моделей освітніх систем.

Засновником моделі побудови особистісно-зорієнтованого навчання вважається К. Роджерс, якому належить думка про те, що педагогіка як наука, має допомагати індивіду в його особистісному та професійному зростанні. Основними рисами особистісно-зорієнтованого навчання дослідник вважав свідоме засвоєння матеріалу та самостійність, що мають спрацювати на процес набуття особистістю індивідуального досвіду. Роль педагога вчений бачив у фасилітації, тобто полегшенні процесу навчання. Результати цього процесу

віддзеркалені у змінах, які можна спостерігати під час розвитку особистості у глибині її почуттів, процесі взаємодії з іншими людьми, автономності, стилі діяльності, самостійності у виконанні певних дій, наближенні поведінки до еталонів [750, с. 238-240].

Українським ученим І. Підласим [683] на підґрунті аналізу основних положень особистісно-зорієнтованого та особистісного підходів (концептуальні ідеї К. Роджерса та інших представників гуманістичної психології) була запропонована для наукового обігу дефініція «особистісно-зорієнтовані педагогічні технології». На разі дослідник вважав, що передумовами появи нових надбань і здобутків педагогічної науки слід вважати: переорієнтацію освіти заради задоволення потреб людини; оптимізацію та гуманізацію освітньої галузі; реалізацію права, що передбачає вільний вибір індивідом різноманітних форм здобуття освіти. За думкою дослідника, до важливих постулатів особистісно-зорієнтованого навчання доцільно віднести визнання паритетності у стосунках між членами педагогічної взаємодії, визнання окремих учасників педагогічного процесу неповторними індивідуальностями, які повинні розвиватися у відповідності до окреслених цілей, наявних можливостей, власних намірів.

Підтримуємо ідею вченого стосовно доцільності виокремлення поблажливого варіанту особистісно-зорієнтованого навчання в вітчизняному освітньому просторі як окремої технології. Така освітня технологія має спрямовуватись, перш за все, на ствердження концептуальних положень процесу розвитку індивіда, а не на безпосереднє формування його особистості. За таких умов, основними компонентами цієї освітньої технології слід вважати: мету взаємодії – розвиток ціннісної та смислової зон особистості; головне завдання – спрямованість різновекторних дій педагога на підтримку позитивних змін особистості того, хто навчається, та подолання можливих негативних впливів на його розвиток; рушійні сили педагогічного процесу, тобто паритетну взаємодію між його учасниками; засоби взаємодії – особистісна відповідальність за виконання справи, вивчення динаміки розвитку

особистісних якостей, безконфліктна взаємодія, можливість свідомого вибору [683, с. 116].

Звертаємо увагу на те, що підґрунтям концепції російської дослідниці І. Якиманської [959] є розгляд особистісно-зорієнтованого навчання як основи значущої для особистості діяльності, під час якої особистість упроваджує в життя та набуває власний досвід. Сферами його виникнення дослідниця вважає навчальну діяльність та пізнання, тим самим звужуючи межі його набуття в процесі життєдіяльності людини. Погоджуємося з твердженням дослідників щодо доцільності розгляду особистісно-зорієнтованого підходу як провідної технології навчання у закладах вищої освіти [648]. Відтак, за умов упровадження особистісно-зорієнтованого навчання у центрі уваги постає унікальна особистість, яка є здатною до раціонального вибору у невизначених ситуаціях, реалізації різних можливостей, розвитку та саморозвитку, відкритою для сприйняття нових ідей, [648, с. 293].

Між іншим, у наукових розвідках В. Бондаря акцентується увага на тому, що врахування людського чинника та визнання унікальності особистості має стати основним принципом особистісно-зорієнтованої освіти. Цей принцип проходить крізь призму складових освітнього процесу: мотиви, мету, завдання, зміст, засоби, методи, організацію продуктивної діяльності здобувачів освіти, в процесі якої вони б отримували справжнє задоволення [107, с. 100].

Зазначимо, що у структурі особистісно-зорієнтованого підходу низка дослідників [204, с. 55] виокремлює суб'єктну й особистісну парадигми. Зокрема, в особистісній акцент зроблено на процесі розвитку ціннісно-емоційної сфери тих, хто навчається. Натомість, в суб'єктній – на самостійність й активність у технічно-операційній площині. Зазначена структура має право на існування. Однак, на наш погляд, поза її межами залишаються особистісні якості індивіда, його інтереси та мотиви, ставлення до соціуму та його представників.

Серед ознак особистісно-зорієнтованого навчання можуть бути виокремлені такі [762]: акцентуація на освітніх потребах суб'єктів педагогічної

взаємодії; відповідність навчання специфіці майбутній діяльності; співпраця та співтворчість між членами взаємодії, побудована на діалозі; дбайливе ставлення до проблеми здоров'я суб'єктів взаємодії (психічного, фізичного, соціального); створення ситуацій успіху з метою стимуляції подальшого розвитку; забезпечення процесу навчання засобами діагностики.

Деякі дослідники [919] виокремлюють найважливіші ознаки освітнього процесу, що має спрямованість на розвиток особистості, через його ціннісно-смыслову проекцію. Такими ознаками є: визначення особистістю сенсу життя та навчання; врахування життєвого досвіду та власних здібностей під час набуття освіти; самостійна діяльність в процесі опанування необхідним матеріалом; педагогічний супровід та підтримка; ефективне співробітництво. В контексті зазначеного, базовими освітніми процесами, окрім особистісно-розвивального навчання, вважаються моральне виховання й долучення до надбань культури з метою «окультурювання» досвіду здобувачів освіти як суб'єктів педагогічної взаємодії [919, с. 34].

Розв'язання завдань особистісно-зорієнтованої освіти пов'язано із виокремленням наступних актів діяльності в освітньому процесі: педагогічний супровід та підтримка діяльності здобувачів освіти; змістоутворення, як входження нових явищ чи об'єктів до існуючої системи зв'язків, результатом якого є новий смисл, що вбудовується в систему життєвих відносин особистості; розвивальне навчання; організація творчого засвоєння та застосування знань через створення проблемних ситуацій [919, с. 57]. Відповідно до зазначеного можна виокремити технології особистісно-зорієнтованої освіти, зокрема: технології педагогічного супроводу та підтримки; технології смислотвірної діяльності; технології, що мають спрямування на гармонійний розвиток та стимуляцію процесу саморозвитку; технології заохочення і включення здобувачів освіти у процес творчої діяльності.

Між іншим, особистісно-зорієнтований підхід доречно висвітлювати у тісному зв'язку із компетентнісним підходом. Зокрема, деякі дослідники

вважають, що особистісно-зорієнтований підхід є засобом формування та розвитку професійної компетентності [37]. Основні положення особистісно-зорієнтованого підходу є віддзеркаленням інтеграції соціально важливих якостей особистості, що набувають розвитку під час професійної підготовки в освітньому процесі вищої школи. Отже, на думку вчених, результатом упровадження особистісно-зорієнтованого підходу, є усвідомлення молоддю змісту їх професійної діяльності та створення певних умов для розвитку й реалізації їх власної індивідуальності у процесі здобуття освіти. Такий результат досягається за умов виокремлення основних напрямів упровадження зазначеного підходу. Серед них: моделювання структур особистості майбутніх фахівців через використання механізмів формування світоглядної позиції та розвиток в них необхідних професійних якостей [37, с. 18].

В контексті застосування на практиці основних положень особистісно-зорієнтованого підходу вченими запропоновано виділяти такі напрями вивчення та дослідження процесу професійного розвитку: інституційний, змістовний та динамічний [930, с. 59-60]. Інституційний напрямок вивчає інститути професійної освіти та розвитку особистості із визначенням типу соціуму та притаманним йому ринком професій, а також специфіки й особливостей освітніх систем та тих соціальних груп, де відбувається процес професійного становлення й розвитку. Змістовний напрямок передбачає розробку та використання моделей професійного зростання, як концептуальних, так і технологічних. Динамічний напрям передбачає розгляд процесу професійного розвитку на таких етапи: школа, свідомий вибір майбутньої професії, професійна самореалізація.

В контексті основних положень особистісно-зорієнтованого підходу дослідники наголошують на необхідності пошуку ефективних шляхів, що можуть бути застосованими для модифікації змісту освіти та проектування освітніх систем, що мають розвивати майбутніх фахівців. Розвиток «цілісної особистості» вони пов'язують із відтворенням в структурі освіти моральних цінностей, на підґрунті яких розвивається суспільство [364, с. 15].

Фахівці з проблем особистісно-зорієнтованого підходу [110] під час дослідження системи ціннісно-особистісних орієнтації молоді вказують на наявність споживацької моделі як найпростішої форми поведінки, яскравою характеристикою якої є акцентуація на власній особі. Наслідком такої ціннісної моделі є відсутність зацікавленості у виявленні інтересу до розв'язання соціальних проблем, сфер діяльності інших людей, здатності до емпатії, продуктивного діалогу та взаємодії, тобто тих ознак, що характеризують духовність справжньої особистості. Тому важливою складовою діяльності педагога у закладах вищої освіти є створення необхідних умов для подальшого розвитку ціннісно-мотиваційної сфери здобувачів освіти. Організація освітнього процесу на засадах особистісної спрямованості навчання і виховання сприятиме розв'язанню цього складного завдання.

Просторова модель технології навчання і виховання, що має особистісну спрямованість, складається із наступних складових: базові показники особистісно-зорієнтованого виховання і навчання; суб'єкти освітнього процесу; взаємодія суб'єктів освітнього процесу [502]. Зазначена модель передбачає виокремлення дидактичних умов, дотримання яких дозволить втілити основні положення особистісно-зорієнтованого підходу. Серед цих умов: формування й розвиток системи загальнолюдських цінностей; самоорганізація, саморозвиток, самонавчання, самовиховання; креативність суб'єктів освітнього процесу та їх здатність до рефлексії; розв'язання завдань когнітивної ергономіки [502, с. 118]. Взаємодія суб'єктів освітнього процесу, згідно з думкою дослідників, може бути побудованою на засадах полілогу. Звісно, що його застосування вимагає усвідомлений вибір з боку викладача певних методів, прийомів, технік, технологій з метою визначення місця полілогу в системі навчальних дисциплін як природничого, так і гуманітарного спрямування. В контексті розв'язання проблеми формування соціальної компетентності студентів практичні й семінарські заняття можуть бути організованими у формі: ігрових тренінгів; майстер-класів; рольових, ділових, метафоричних, інтелектуальних ігор; аналізу відеоданих з використанням інтерактивних технік.

Проведений аналіз дозволяє окреслити шляхи реалізації особистісно-зорієнтованого підходу, а саме: створення на базі закладу вищої освіти такого середовища, в якому є всі умови для інтелектуального, соціального, творчого, культурного розвитку індивідуальності; визначення та застосування методів та технологій навчання, спрямованих на досягнення мети – розвитку особистісного ставлення до навколишнього середовища, професійної діяльності, соціуму; створення підґрунтя для вимірювання й оцінювання рівня особистісно-професійного зростання студентів [690, с. 28].

Отже, застосування особистісно-зорієнтованого підходу спрямовано на визначення самоцінності здобувачів вищої освіти, створення всіх необхідних умов для розвитку та вдосконалення їх особистісних якостей, як підґрунтя для розгортання соціальності.

В контексті зазначеного привертає увагу соціально-особистісна концепція, запропонована Л. Гриценко [197]. Специфіка цієї концепції полягає у діалектичній єдності дискретності й цілісності процесів, що характеризують розвиток особистості; взаємодоповнюваності новаторства і традицій; технологічності та творчості, як певних ознак діяльності людини.

З огляду на цю концепцію, розв'язання проблеми формування соціальної компетентності студентів може розглядатися з позицій їх включення в загальну систему суспільних зв'язків з метою набуття й відтворення досвіду на мікрорівні (рівні персоніфікованих уявлень) та мезорівні (рівні, що характеризує навички взаємодії суб'єкта у соціальному середовищі). Найбільш сприятливі умови для засвоєння цього досвіду мають бути створені в освітньому процесі навчальної установи, де особистість здобуває освіту. Дослідниця наголошує на необхідності застосування широкого спектра методик та прийомів взаємодії між викладачем та студентом у процесі діяльності, вказуючи на розвиток самого педагога, його особистісних та професійних якостей під час цієї взаємодії. Авторкою визначені механізми сумісності та взаємного доповнення прийомів, що дозволять виокремити, диференціювати та посилити ефективність різних складових особистісно-зорієнтованого підходу.

Цими механізмами є [197, с. 46]: механізм компенсації, яким передбачено гармонійне поєднання технологій й методів з метою усунення обмежень та недоліків, притаманним тим чи іншим підходам; механізм опосередкування, що уможливорює процес «примирення» опозиційних підходів через якусь ланку з метою подальшого різнобічного дослідження явища; механізм урівноваження, що дозволяє досягти певної рівноваги між конфронтуючими підходами за умов визначення пріоритетності одного з них, яким, наприклад, в нашому дослідженні є компетентнісний.

Інтеграція концепцій, що складають основу особистісно-зорієнтованої освіти, стала підґрунтям досліджень сучасних учених [959]. В них представлено типи різних моделей освітньої системи (соціально-педагогічна, психологічна, предметно-дидактична моделі), жодну з яких не можна розглядати окремо від іншої, а лише в комплексі. Побудова освітнього процесу на засадах особистісно-зорієнтованого підходу є прямим свідченням інтеграції сучасних концепцій та наукових положень про світ, людину, освіту.

Компетентнісний підхід. Необхідність розробки положень компетентнісного підходу обумовлена особливостями розвитку сучасного суспільства [935], утіленням тенденцій щодо глобалізації економіки, а також світовою інтеграцією. Гармонізація та адаптація освітнього розвитку країн пострадянського простору до європейської системи вищої освіти обумовили необхідність універсалізації підходів стосовно визначення циклів навчання майбутніх фахівців, ступенів для неповної вищої освіти, міжнародного визнання вчених ступенів та системи освітніх кредитів, забезпечення академічної мобільності студентів та викладачів. На разі постала потреба у термінологічній уніфікації основних категорій, зокрема категорії «компетентність» [673; 734]. У період сьогодення втрачає пріоритетність принцип адаптивності до умов соціального середовища й стає все більш актуальним принцип компетентності майбутніх фахівців [742].

Побудова освітнього процесу на засадах компетентнісного підходу обумовлена й зміною освітньої парадигми зі знанневої на гуманістичну,

орієнтовану на гармонійний розвиток особистості й підготовку компетентного фахівця [149]. Будь яка нова освітня парадигма «...зберігає величезну кількість найбільш конкретних елементів досягнень минулого» [481, с. 222], отже сучасні дослідники акцентують увагу на тому, що нова освітня парадигма не виключає наявності у майбутніх фахівців певної суми необхідних знань, умінь та навичок, що є основою будь-якого процесу [1032], але в умовах сьогодення не може бути цілком зведеною до їх формування й удосконалення. Триада «знання, уміння, навички» є підґрунтям для формування й розвитку компетентностей як такої інтегративної якості особистості, що базується на її знаннях та досвіді й виявляється у здатності та готовності діяти. Отже, компетентнісний підхід передбачає чітку орієнтацію на майбутнє, в якому людина має можливість проявити всі свої якості, необхідні для побудови індивідуальної траєкторії особистісного, професійного, соціального розвитку як одних з важливих напрямів, що забезпечують розвиток суспільства взагалі [979; 1026].

Компетентнісний підхід є сукупністю загальних положень, що створюють підґрунтя для визначення мети й змісту освіти, організації освітнього процесу, оцінки якості освіти у період сьогодення [500]:

- метою освіти є формування у студентів здатностей до самостійного розв'язання проблем;

- зміст освіти має втілювати у собі соціальний досвід розв'язання проблем моральних, пізнавальних, світоглядних тощо;

- організація освітнього процесу передбачає створення необхідних умов для набуття здобувачами освіти необхідного досвіду самостійного розв'язання проблем, що виникають під час комунікації, пізнання та інших видів діяльності, завдячуючи яким відбувається засвоєння змісту освіти;

- оцінювання освітнього результату (якості освіти) доцільно здійснювати на засадах ґрунтового аналізу рівнів освіченості, що були досягнуті здобувачами освіти на певному етапі освіти.

Вищенаведені положення свідчать про те, що підґрунтям сучасної освіти є базові знання, певні вміння й навички, способи мислення [19], що уможлиблюють процес набуття й відтворення майбутніми фахівцями власного досвіду під час виконання ними соціально-значущої діяльності.

Пріоритетними напрямками дослідження зазначеного підходу є процеси формування й розвитку компетентностей у системі доуніверситетської підготовки (закладі загальної середньої освіти), бо особистість, яка здобуває освіту та проходить всі її щаблі у ролі учня, студента, фахівця-професіонала, має бути конкурентоспроможною внаслідок сформованих у неї вмінь навчатися впродовж життя [983]. Підготувати компетентного та конкурентоздатного на ринку праці фахівця може компетентний учитель, тому в працях дослідників зроблено акцент на підготовці саме педагогічних кадрів [984; 999] та розвитку їхньої професійної компетентності.

Однак, учені акцентують увагу на тому, що орієнтація цього підходу на ринкові відносини, соціальну мобільність здобувачів освіти, підприємництво та результативність може призвести до того, що освіта втратить традиційну установку на виховання у здобувачів освіти, таких важливих рис, як-от: критичність мислення, розуміння, рефлексійність [973; 1015]. Освітній процес в умовах ринкових відносин має бути побудованим на засадах гуманізму й моральних цінностей [1030; 1037]. Дослідники зазначають, що компетентнісний підхід, побудований на засадах збереження етно-соціальних та культурно-історичних цінностей за умов трактування компетентності як складного особистісного утворення, що містить моральні, інтелектуальні та емоційні елементи, зможе подолати цей бар'єр [352].

Порівняння ідей західної та вітчизняної традиції у визначенні концептуальних положень компетентнісного підходу, дозволило сучасним дослідникам [79] зробити висновок про його об'єктоцентричність і вказати на розробку саме структури описових процедур. Внаслідок того, що основою педагогічної свідомості під час дослідження змісту більшості концепцій

нашими вченими є об'єкти та знання про них, відповідно, і компетентності трактуються як певний спосіб дії щодо певних об'єктів.

Також поняття «компетентність» має різний спосіб тлумачень: у вітчизняній педагогічній культурі воно розглядається як феномен, що підлягає осмисленню та різнобічному вивченню, в західній – як неklasичний феномен, що є відображенням балансу інтересів суспільства (держави меншою мірою), роботодавців, освітніх інститутів, споживачів послуг [1001]. Деякі дослідники просто ототожнюють його із терміном «вправність» [1039].

Складнощами при розробці та впровадженні основних положень зазначеного підходу в площину практичних дій, згідно з поглядами дослідників, є мала співвіднесеність наявних розробок наукового характеру зі змінами, що відбуваються в економічній, нормативно-правовій, освітній галузях. Виходячи із зазначеного, актуальними для сучасних дослідників залишаються питання щодо: компетентнісної парадигми в освіті [21]; аналізу історії становлення компетентнісного підходу та його основних понять [350]; основних концептів компетентнісного підходу [369; 673]; технік й технологій формування компетентностей у здобувачів освіти [341]; побудови системи професійної підготовки [48; 342; 344]; та післядипломної освіти [868] на засадах компетентнісного підходу; практичної реалізації компетентнісної моделі підготовки майбутніх фахівців [105; 566; 835; 882; 923].

Не зважаючи на різні напрями досліджень цього підходу в контексті нової освітньої парадигми, яку трактують як таку «.. що об'єднує членів наукового товариства» [481, с. 229], вчених єднає погляд на компетентнісний підхід як такий, що виник на тлі сучасних запитів суспільства [935] і є: радикальним засобом модернізації освіти [951]; чинником оновлення змісту освіти [883]; основою формування змісту освіти [455]; умовою здатності людини ефективно діяти поза межами навчальних ситуацій [105]; підґрунтям формування ключових компетентностей [351; 901; 902; 903].

Отже, в контексті цього підходу, одним із основних завдань освіти є процес формування ключових компетентностей як таких, що дозволяють їм

здобувачам застосовувати набуті знання, вміння і навички, а також способи діяльності в умовах реального життя з метою розв'язання різноманітних теоретичних і практичних завдань [901; 902; 903]. До ключових компетентностей дослідниками віднесено і соціальну компетентність, наявність якої забезпечує злагоду і гармонію відносин між людьми у соціумі [770].

Нам імпонує точка зору О. Бермуса [79], що є квінтесенцією основних положень компетентнісного підходу в освіті: «генетичним прообразом» сучасних уявлень про компетентнісний підхід є ідеї, сформульовані в контексті психолого-педагогічних концепцій особистісно-зорієнтованої та розвивальної освіти, що містять положення про загальний та особистісний розвиток; базовим поняттям компетентнісного підходу є поняття «компетентність», яке визначаємо як опанування індивідом відповідною компетентністю, що визначає особистісне ставлення людини до предмета діяльності.

Орієнтацію на процес формування, засвоєння й розвитку узагальнених способів різнобічної діяльності, що складають підґрунтя будь-якої компетентності, можна спостерігати у працях В. Давидова [212; 213], В. Краєвського [455; 458], І. Лернера [510], М. Скаткина [796], Г. Щедровицького [944; 946] та їх послідовників.

Все, зазначене вище, дає нам підстави зробити наступні висновки:

- при вивченні компетентнісного підходу дослідниками зроблено акцент на отриманні здобувачами освіти освітнього результату, підґрунтям якого є їх здатність ефективно діяти в ординарних і неординарних життєвих, соціальних, професійних ситуаціях;

- побудова освітнього процесу на засадах компетентнісного підходу в умовах нової парадигми передбачає адекватний до цих умов вибір відповідних форм, методів навчання, критеріїв та процедур оцінювання, що мають спрямування на забезпечення практико-орієнтованого характеру освіти та її якості;

- головне завдання закладів вищої освіти полягає у забезпеченні готовності майбутніх фахівців до виконання своїх професійних функціональних

обов'язків шляхом занурення у різноманітні види діяльності, в якій відбуваються процеси набуття досвіду, реалізації набутих під час навчання знань, закріплення й відшліфування програм виконання певних дій та способів їх виконання;

- основними напрямками розвитку освіти в контексті реалізації компетентнісного підходу є орієнтація на зміну моделі підготовки фахівців відповідно до вимог сучасного соціуму, удосконалення змісту професійної освіти, використання технологій навчання, що мають спрямування на створення ситуацій ефективної взаємодії шляхом залучення здобувачів освіти в різні види ефективної діяльності (виконання проектів, диспути, дискусії, розв'язання проблем тощо).

Отже, в контексті дослідження проблеми формування соціальної компетентності студентів класичних університетів засобами використання ігрових технологій нами було застосовано основні положення наступних підходів:

- *системного*, що дає змогу характеризувати освітній процес як складну систему взаємопов'язаних елементів, що спрямована на розвиток особистості студента у процесі осягнення ним культурних, історичних надбань людства, інструментальних технологій, інноваційних ідей (С. Архангельський, І. Блауберг, Б. Ломов, Н. Кузьміна, В. Садовський, Е. Юдін та ін.). Застосування основних положень означеного підходу дає можливість: цілісно дослідити систему соціальних механізмів та зв'язків; інтеріоризувати принципи соціального пізнання; різнобічно досліджувати значущі характеристики особистості з огляду на соціальну природу її існування; окреслити основні напрями педагогічного супроводу розвитку соціальної компетентності у студентів тощо. Основні положення даного підходу надають можливість комплексного розуміння об'єкта, що досліджується;

- *особистісного підходу* (О. Асмолов, К. Абульханова-Славська, І. Бех, Г. Балл, Л. Божович, С. Гончаренко, Ю. Гільбух, В. Давидов, І. Зязюн, І. Кон, Г. Костюк, В. Моляко, Н. Ничкало, О. Пехота, В. Петровський, В. Рибалка,

К. Платонов, С. Сисоєва, М. Чобітько, І. Якиманська та ін.) спрямований на різнобічний розвиток індивіда (особистісний, соціальний, професійний) через максимальне застосування можливостей предметного знання, формування у студентів практичних дій та способів поведінки, що є необхідним для вирішення проблем, які виникають у різних сферах діяльності людини;

- *особистісно-зорієнтованого підходу* (І. Бех, В. Бондаренко, О. Бондаревська, Л. Гриценко, М. Левшин, І. Підласий, О. Пономарьов, О. Романовський, О. Савченко, Л. Товажнянський, М. Чобітько, З. Черваньова, С. Шандрук, І. Якіманська та ін.) центр уваги фокусує на особистість – цілісну та унікальну, відкриту до сприйняття нового соціального досвіду й неординарних ідей, здатною до раціонального, свідомого вибору у різних ситуаціях. Організація освітньої діяльності на засадах цього підходу в університетському середовищі є можливою за умов цілеспрямованої науково-методичної роботи викладачів та оптимізації наявних форм, методів, засобів організації навчання й виховання здобувачів освіти;

- *компетентнісного підходу* (А. Андреев, О. Бермус, В. Байденко, В. Болотов, Е. Зеєр, І. Зимня, О. Лебедев, В. Краєвський, О. Петров, Ю. Татур, І. Фрумін, Ю. Фролов, А. Хуторський, В. Шадриков, С. Шишов та ін.) орієнтує на формування покоління молоді, яка: буде мобільною на ринку праці; здатною орієнтуватись в інформаційному просторі та навчатися протягом життя, раціонально використовувати набуті знання, вміння, навички для розв'язання складних ситуацій у різних сферах діяльності; здійснювати особистий ціннісно-світоглядний вибір.

Відтак, узагальнення характеристик системного, особистісно-зорієнтованого, особистісного, а також компетентнісного підходів, втілення їх основних положень в освітній процес класичного університету у площині формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей сприятиме підвищенню результативності процесу розгортання їх професійного та особистісного потенціалів через дотримання наступних принципів: діалектичної єдності розвитку соціуму й особистості; інтегративності або

конструктивного синтезу; доцільності педагогічної діяльності та супроводу у процесі розвитку у здобувачів вищої освіти компетентності зазначеного виду.

3.2. Методологічна культура студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів як запорука ефективності процесу формування соціальної компетентності засобами ігрових технологій

Одним з найважливіших результатів освітнього процесу є усвідомлення здобувачами освіти складного характеру взаємозв'язку закономірностей, цілей, принципів і правил, на яких цей процес ґрунтується. Отже, сучасність науково-педагогічного мислення здобувача освіти багато в чому залежить від рівня його методологічної культури. Проблеми її формування в умовах поліпарадигмальної освіти присвячені праці О. Бережної [77], І. Ісаєва [380], В. Сластьоніна [769], В. Тамаріна [833], О. Ходусова [896], Є. Шиянова [938] та інших дослідників.

Однією з основних ознак методологічної культури студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів є розуміння процедур, що закріплені за категоріями філософії й за тими основними поняттями, що утворюють концептуальний каркас педагогічної науки [659, с. 309].

Для сучасного етапу методологічного знання характерними є глибокий аналіз та перегляд сформованих й усталених поглядів дослідників на зміст самого поняття «методологія», а також положень, концепцій, підходів, компонентів наукового дослідження, тобто усієї сукупності дослідницьких засобів. Ці напрями знайшли відображення у працях В. Краєвського [456], О. Бережної [77], О. Новікова [621], Д. Новікова [620], А. Усової [859], А. Протасевича [725] та інших учених.

Аналіз сучасних праць педагогічної спрямованості доводить, що в них зроблено акцент на методології наукового пізнання, де пізнання є одним з видів діяльності людини, а наука виступає однією з форм діяльності індивіда [562; 725; 955].

Узагальнення широкого спектра тлумачень, що містяться в літературі, спонукало сучасних дослідників надати визначення методології як «вчення про організацію діяльності» [622, с. 76]. На підставі аналізу енциклопедичних даних та результатів власних досліджень [562; 618; 619; 620; 621; 622] автори цього трактування визначають методологію педагогіки як «систему знань про відповідні положення педагогічної теорії», зокрема про підходи, принципи, методи дослідження, що застосовуються до розгляду педагогічних явищ, а також про шляхи застосування здобутих знань у практику освіти, навчання й виховання. А. Усова зазначає, що підґрунтям методології педагогіки є загальна методологія науки й вивчення тенденцій розвитку суспільства [859, с. 10].

Фіксація та аналіз точок зору на визначення змісту поняття «методологія», дозволяє зробити висновок про те, що різні контексти трактування зазначеної дефініції не заперечують того, що методологія втілюється у системі принципів, а принцип, у свою чергу, є складовою частиною підходу. Цей чинник пояснює появу терміну «принципи підходу». Прогрес у галузі наукового й технічного знання став причиною появи нових поглядів і призвів до перегляду поглядів дослідників на сталі наукові поняття й принципи, що в науковій літературі ототожнюються з поняттям «підхід» [707] та «метапринцип» [20].

Згідно з поглядами В. Мацкевича [616, с. 526], категорія «підхід» до ХХ ст. вважалася продуктом методологічної рефлексії та критики філософів, внаслідок чого характеристики до обґрунтування підходів виникали на засадах обговорення або заперечення іншого підходу у ретроспективі, або формулювалися як аргументи, здобуті у процесі полеміки.

Аналіз психолого-педагогічної літератури [395; 707; 822] дозволив виокремити методологічні підходи, основні положення яких досліджуються у педагогічній науці. Серед них: системний, особистісний, особистісно-зорієнтований, компетентнісний (див. п.3.1.).

Дослідження основних положень методологічних підходів щодо сучасних соціальних процесів було представлено у роботі Л. Попова [707]. Ученим

проведено детальний аналіз найбільш вагомих педагогічних підходів; обґрунтовано їх типологію за критерієм соціального / особистісного; розроблено систему, що, згідно з переконаннями автора, має надати можливість студентові обрати такий узагальнений педагогічний підхід, на засадах якого він зможе ефективно функціонувати в освітньому процесі відповідно до поставленої мети та завдань.

На підставі короткої характеристики педагогічних підходів, автор пропонує наступну типологію [707, с. 17]: підходи, що спрямовані на особистісний розвиток (до його складу увійшов особистісно-зорієнтований); підходи, що націлені на розвиток соціального в людині, так звані функціональні (в тому числі компетентнісний); «цілісні» підходи.

На підґрунті цілісності та системності вибудовується зміст університетської освіти та формуються методологічні знання студентів. Ці знання визначають спрямованість мислення здобувачів освіти, є основою для усвідомлення ними гуманістичної спрямованості процесу навчання, певною установкою на перетворення дійсності та базисом для використання майбутніми фахівцями методів наукового пізнання.

На заняттях психолого-педагогічного циклу формування методологічного компонента знань студентів відбувається завдячуючи знайомству, безпосередньому розгляду й вивченню інформації, що міститься у підручниках та навчальних посібниках в одному з розділів «Методологія і методи педагогічних досліджень», а також включенню даного компонента в предметний зміст дисциплін «Педагогіка», «Основи педагогіки», «Педагогіка та методика виховної роботи», «Основи педагогіки та методики виховної роботи», «Психологія і педагогіка профільної середньої освіти», «Педагогіка вищої школи», «Педагогіка та психологія вищої школи», «Методика викладання фахових дисциплін у закладі вищої освіти».

У своїй педагогічній діяльності ми орієнтувалися на положення про те, що процес навчання у закладах вищої освіти передбачає опанування студентами гуманітарних спеціальностей класичних університетів різними

стратегіями пізнання й перетворення педагогічної дійсності. Реалізація цих стратегій є можливою за умов глибокого знання їх методологічних основ, а також логіко-психологічних закономірностей навчальної діяльності здобувачів освіти.

Навчальна діяльність здобувачів освіти пов'язана з використанням викладачем активних й інтерактивних методів, сучасних технологій навчання. Одним із засобів активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, є гра [651, с. 25]. Успішне застосування ігрових технологій у майбутній професійній діяльності знаходиться у прямо пропорційній залежності від знання й розуміння студентами гуманітарних спеціальностей класичних університетів методологічних основ зазначених технологій, а також вільного володіння різноманітними методичними прийомами та техніками організації навчально-виховної діяльності у форматі гри. У зв'язку з цим ми акцентуємо увагу на важливості методологічних принципів ігрового моделювання та принципів ігрової діяльності, що є для студента своєрідним містком від знання теоретичних положень до застосування дій на практиці.

У формулюванні змісту дидактичних принципів відбився величезний досвід педагогічної науки й практики. Здійснено численні спроби розробити систему дидактичних принципів у роботах дослідників різних часів (Я. Коменський [440; 441], А. Дистервег [226], К. Ушинський [865], Ю. Бабанський [662], С. Баранов [56], В. Оконь [639], М. Данилов [216], М. Скаткін [796], Т. Ільїна [377], В. Давидов [214], В. Сластьонін [800], Л. Занков [329], В. Чернишева [916], І. Підласий [693] та ін.).

Дидактичні принципи – це основні положення, що визначають зміст, організаційні форми та методи освітнього процесу відповідно до його загальних цілей та закономірностей [242, с. 67; 324, с. 35; 463, с. 108; 693, с. 440]. Дидактичні принципи віддзеркалюють внутрішні закономірності й суперечності процесу навчання [659, с. 467], мають дуалістичний характер, залежать від прийнятої дидактичної концепції [242, с. 67].

Принципи навчання: характеризуються загальністю; відображають нагальні суспільні потреби; мають історичний характер; визначаються цілями виховання; видозмінюються й удосконалюються під впливом соціального прогресу і наукових досягнень [324, с. 35; 693, с. 444].

Відображаючи нормативні основи навчання, взятого в його конкретно-історичному вигляді, дидактичні принципи характеризуються обов'язковістю для будь-якого етапу навчання або навчальної ситуації. Вони утворюють цілісну органічну систему, виступаючи у ролі її компонентів [324, с. 35; 693: с. 441, с. 444].

Сучасна педагогічна наука характеризується наявністю різних підходів до характеристики принципів навчання. Свого часу вони були виокремлені В. Сітаровим [790, с. 203-204]. В контексті зазначених вище підходів, серед принципів навчання у закладі вищої освіти достатньо глибоко й повно висвітлено зміст наступних: науковості; систематичності й системності; зв'язку з життям і практикою; свідомості й активності навчання; єдності конкретного й абстрактного; доступності; міцності знань; позитивної мотивації й самостійності; гуманізації; народності; культуровідповідності; наочності; індивідуалізації та диференціації навчання; оптимальності процесу навчання [159, с. 166-167; 242, с. 67; 503, с. 103-135; 696, с. 39-42].

Однак, слід зазначити, що специфіка навчання та особливості організації освітнього процесу в навчальних установах обумовили появу концепцій щодо першості того чи іншого принципу у загальній ієрархії дидактичних принципів. У різні періоди дослідження дидактики вищої школи першість брали наступні принципи [643; 665]: забезпечення єдності наукової та навчальної діяльності студентів (І. Кобиляцький); професійної спрямованості (А. Барабанщиків); професійної мобільності (Ю. Кисельов, Б. Лісцин); проблемності (Т. Кудрявцев); емоційності та мажорності всього процесу навчання (Ф. Науменко, Р. Низамов); урахування соціально-етичних, вікових, індивідуальних особливостей студентства (М. Дьяченко, Л. Кандибовіч, І. Кобиляцький).

Відповідно до сучасної інтерпретації навчання, запропонованої В. Загвязинським, центральним системоутворюючим принципом є принцип навчання, що розвиває та виховує. На думку дослідника, вказаний принцип має тісний зв'язок із принципом соціокультурної й природної обумовленості навчання, а також з принципом фундаментальності й професійної спрямованості. Всі інші принципи є похідними від цих провідних, конкретизують їх, розкривають умови їх втілення [324, с. 38]. Ця ідея знайшла своє відображення у декларативному викладі дидактичних принципів в умовах вищої школи України [643, с. 175].

Аналіз різних класифікацій принципів навчання, організованого у форматі гри, дозволив нам дійти висновку про те, що їх умовно можна об'єднати у два блоки. Причинами такого розподілу стали нові вимоги, що ставляться до організації процесу навчання. Отже, ці зміни знайшли своє відображення й у визначенні змісту нових принципів.

Виходячи із вищезазначеного, до першого блоку принципів нами було віднесено ті, що виокремлені А. Вербицьким [143], В. Трайневим [847], Л. Столяренко [824], Д. Чернилевським [912]. Учені розглядають їх з позицій двоплановості, сумісної діяльності, проблемності, діалогічного спілкування, ігрового моделювання змісту й форм майбутньої професійної діяльності та імітаційного моделювання її конкретних умов. На ті ж самі принципи було вказано і в працях інших дослідників [76], які використовують їх як підґрунтя проведення занять із студентами, але чіткого дослідження змісту вказаних принципів в їх напрацюваннях не спостерігається.

До другого блоку увійшли принципи, розроблені А. Панфіловою [652], О. Левановою [373], М. Шутьом [943]. Праці цих дослідників стали своєрідним проривом у дослідженні проблеми організації практики ігрового навчання. Основою їх створення стали положення, здобуті на підставі узагальнення теоретичних рекомендацій розробників навчальних ігор, аналізу результатів їх проведення, сучасної літератури з ігротехніки. Однак, згідно з нашими переконаннями, зазначені авторами принципи можуть бути доопрацьовані,

уточнені, видозмінені та послужити основою для створення нових класифікацій.

Пропонуємо дати коротку характеристику ігровим принципам, що належать до зазначених вище блоків.

Принципи першого блоку, згідно з нашою думкою, найбільш повно висвітлено у праці А. Вербицького [143, с. 130-161]. До їх числа автором віднесено принципи двоплановості, діалогічного спілкування, проблемності, сумісної діяльності, ігрового моделювання змісту й форм професійної діяльності та імітаційного моделювання конкретних умов.

За А. Вербицьким [143, с. 130] *принцип імітаційного моделювання конкретних умов* припускає створення імітаційної моделі того або іншого фрагмента виробництва, отже, відбувається процес імітації змісту майбутньої професійної діяльності за допомогою наукових апаратів відповідних наук, що символізує предметний бік підготовки майбутнього фахівця. *Ігрове моделювання змісту та форм професійної діяльності* передбачає застосування дидактичних засобів, завдячуючи яким здійснюється психолого-педагогічний супровід акту моделювання засобами психологічної науки та методики навчання.

Науково-педагогічний працівник задає систему мотивів, виховних й дидактичних цілей, способів дій, напрями векторів прийняття рішень, визначає критерії оцінки їхньої ефективності та доцільності, вибудовує комунікаційну взаємодію учасників гри [143, с. 130]. Схематично сполучення цих двох принципів відображено нами на Рис. 3.1.

Ми висловлюємо солідарність із поглядами авторів щодо визнання навчальної гри «гілкою педагогіки» [143, с. 131], але, водночас, вважаємо її «гілкою імітаційного моделювання», однією із можливих його форм. Такий погляд обумовлений тим, що викладач будь-якої дисципліни, який знаходиться у позиції педагога-організатора освітнього процесу, має створити такі дидактичні умови, що сприятимуть зануренню особистості того, кого навчають,

в особливу форму діяльності, зокрема й ігрову, через різноманітні акти діяльності (включаючи імітацію й моделювання).

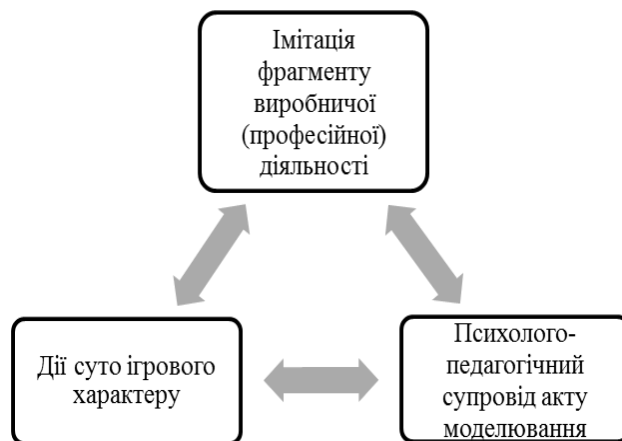


Рис. 3.1. Сполучення принципів імітаційного моделювання конкретних умов із принципом ігрового моделювання змісту та форм професійної діяльності

Отже, дії суто ігрового характеру складають позитивний фон як для процесів імітації фрагментів професійної діяльності, так і для акту моделювання студентами її змісту та форм. Таким чином, усі елементи, зазначені нами на Рис. 3. 2, складають гармонійне ціле, що не слід розривати. Усі вони мають спрямування на досягнення конкретної мети – підготовку фахівців із розвиненою соціальною компетентністю, складовою якої є соціально-професійна компетентність, що формується через органічне поєднання навчального, професійного та ігрового контекстів (див. Рис. 3.2.).

Принцип проблемності змісту імітаційної моделі та процесу його розгортання в ігровій моделі передбачає систему таких навчальних завдань, що подаються у формі опису конкретних ситуацій і мають професійний контекст.

Отже, принцип проблемності реалізується як в імітаційній, так і в ігровій моделі. Проблемність змісту гри виступає об'єктивною передумовою активізації мислення кожного здобувача освіти, спільної діяльності та діалогічного спілкування між усіма учасниками.

Три принципи – спільної діяльності, діалогічного спілкування та двоплановості – виступають необхідною умовою проектування й реалізації ігрової навчальної діяльності здобувачів освіти [143].



Рис. 3.2. Поєднання навчального, професійного, ігрового контекстів у процесі підготовки кваліфікованих фахівців

Пропонуємо перейти до характеристики принципів, що умовно віднесені нами до принципів другого блоку. До їх складу увійшли принципи побудови, організації й проведення навчальної гри, успішної взаємодії.

До принципів побудови гри А. Панфіловою [652, с. 56-61] віднесено: наочність ігрової імітаційної моделі; автономність епізодів та сюжетів гри; «відкритість» ігрової моделі з метою її подальшого розширення й розвитку; збалансованість ігрової діяльності та діяльності з приводу навчальної гри під час ігрової взаємодії; насичення системи управління грою технічними засобами збору, опрацювання, й передачі інформації; накопичення та систематизація спостережень з теми, що досліджується, в ігровому режимі.

Принцип наочності ігрової імітаційної моделі уможлиблює процес візуалізації як структури самої гри, так і її інформаційної бази через використання графіків, таблиць та схем. Застосування зазначеного принципу дозволяє «стискувати» або «подовжувати» час, у якому функціонує конкретна ігрова модель.

Принцип «відкритості» ігрової моделі спрямований на створення умов щодо включення у певну ігрову модель конкретних складових-елементів цілими блоками або окремими модулями з метою досягнення поставлених у грі завдань.

Принцип збалансованості ігрової діяльності та діяльності з приводу навчальної гри у процесі ігрової взаємодії має забезпечувати здійснення й реалізацію поставлених цілей. Ним передбачені покрокові дії за наступним алгоритмом: формулювання мети навчальної гри – планування діяльності з досягнення поставлених у грі цілей – конструювання безпосередньо ігрової діяльності. Зазначений принцип націлює здобувачів освіти на дотримання певних правил, що регулюють та регламентують саму процедуру гри.

Принцип насичення системи управління грою технічними засобами збору, опрацювання, й передачі інформації має забезпечувати швидку реакцію на ті рішення, що приймаються учасниками у процесі взаємодії. Побудова діяльності здобувачів освіти на його підґрунті надає можливість відтворювати різні блоки ігрової моделі у різних проміжках часу.

Принцип збору, систематизації та опрацювання інформації, отриманої від експертів орієнтує його користувачів на діяльність, що складається з трьох послідовних етапів: ознайомлення студентів з досліджуваною проблемою шляхом опрацювання психолого-педагогічної літератури та методичних розробок; активна участь в аналізі досліджуваного явища; створенні власного варіанту рішення зазначеної в грі проблеми.

Принцип автономності спрямований на виявлення окремих епізодів, блоків, сюжетів гри, що можуть існувати як самостійні одиниці та мають «налагоджувати» гру на конкретний склад учасників ігрової взаємодії. Цей

принцип може бути реалізований через розробку виважених варіантів інформаційного забезпечення навчальної гри.

Автономність можлива за умов побудови гри з певних модулів-блоків. З огляду на зазначене, пропонуємо більш детально розглянути правила, за допомогою яких можлива ця автономія, зокрема правила модульної побудови сюжету гри.

На підставі аналізу праць українських учених (А. Алексюк [13; 14], І. Бабин [43; 44], В. Бондар [108], І. Драч [231], В. Козак і Б. Сверида [430], Л. Романишина [753], П. Сікорський [792], О. Удовицька [854], А. Фурман [884; 885], Г. Цехмістрова [907] та ін.), які займались дослідженням проблеми впровадження модульного навчання, та робіт сучасних авторів [96; 112; 381; 425; 569; 660; 721] які вивчали цей феномен, можна прослідкувати різні підходи щодо визначень змісту поняття «модуль». В них акцентується увага на тих вузлових моментах, що є предметом дослідження того чи іншого автора.

Блоки гри передбачають модульний принцип їх побудови.

Вважаємо, що цільовий модуль, виокремлений П. Підкасистим [660] має бути першою складовою навчального ігрового модуля.

І. Богданова [96], О. Удовицька [854], В. Ковальчук [425], В. Бондар [108], Т. Мишковська [569], Б. Сверида [430] в межах навчального модуля виокремлюють змістовий модуль. Згідно з нашими поглядами, ймовірно поєднання змістового модуля у вищезазначених авторів з інформаційним модулем, який виділяє П. Підкасистий [660]. Змістовий модуль виокремлено і в працях А. Фурмана [884; 885].

Узагальнюючи погляди вищезазначених авторів щодо поняття «змістовий модуль», ми дійшли наступних висновків.

1. «Змістовий модуль» - це теоретичний матеріал для засвоєння (науково адаптована, відкрита і взаємозалежна система знань, норм і цінностей), що охоплює інформацію з певної теми чи розділу під час вивчення одного або кількох близьких за змістом понять, явищ, принципів тощо [96; 108; 425; 430; 569; 854; 884; 885].

2. Він будується шляхом структурування традиційної програми (або створення нової) з метою виокремлення автономних фрагментів. Це можна зробити, збільшивши обсяг, помінявши місцями окремі розділи за принципом інтеграції.

3. Конкретні змістові частини можна розділити на обов'язкові та допоміжні. Останні суттєво допомагають усвідомити зміст тем, стимулюють до подальшої пошукової діяльності, творчої самостійної роботи.

Третя складова навчального модуля є поєднанням: методично-діяльнісного (функціонального, операційного модуля [231; 753]); операційного [108; 884; 885]); технологічного модуля [425] під загальною назвою «процесуально-функціональний». Згідно з нашими поглядами, він може бути визначений наступним чином: це модуль, що віддзеркалює організацію діяльності студентів з опанування матеріалом змістового модуля у процесі ігрової взаємодії.

Четвертою важливою складовою навчального модуля ми вважаємо «психологічний модуль», запропонований В. Ковальчук [425], реалізація якого спрямована на створення сприятливого середовища для повноцінного засвоєння матеріалу тими, кого навчають.

П'ятою складовою навчального модуля є «нормативний модуль», що об'єднує таку кількість навчального матеріалу, яка гарантовано може бути засвоєною майбутніми фахівцями. Його підгрутям є психологічний модуль [425].

Шостою складовою є професійний модуль [425]. Він містить матеріал, відібраний з урахуванням потреб майбутньої професійної діяльності студентів. Зміст професійного модуля, розкритий В. Ковальчук [425], згідно з нашими переконаннями, збігається із змістом функціонального ігрового модуля, запропонованого В. Пугачовим [730]. Отже, вважаємо за доцільне поєднати ці два модулі під загальною назвою «професійно-функціональний», що відображує як напрямок професійної діяльності студентів (наприклад,

менеджмент), так і галузь діяльності (оцінка персоналу, звільнення кадрів тощо).

Сьома складова навчального модуля, згідно з нашими переконаннями, має складатися із органічного поєднання контрольного [430] та модуля перевірки знань [753] в єдиний модуль під загальною назвою «контрольно-діагностичний». Він побудований на засадах контролю (вхідного, поточного і підсумкового) науково-педагогічним працівником процесу засвоєння студентами навчального матеріалу у процесі гри.

Окремий, восьмий блок, складає модуль організації за формами навчання.

О. Удовицька [854, с. 85] розглядає цей модуль як такий, що передбачає дії організаційного характеру щодо засвоєння здобувачами освіти необхідної суми знань. Згідно з поглядами автора, цей модуль спрямований на процес ознайомлення з планом вивчення теми, списком рекомендованої літератури, темами рефератів, контрольними питаннями, вимогами що ставляться до результатів навчання, власне всіх умов, що у сукупності мають спрямування на опанування темою. Виходячи із вищезазначеного, дослідниця акцентує увагу на тому, що під час викладання кожного змістового модуля мають бути застосовані кілька модулів організації за формами навчання.

Структура ігрового модуля вперше була виокремлена дослідником В. Пугачовим [730, с. 50]. Автор вважає, що процес ігрової навчальної діяльності характеризує наявність наступних модулів: організаційного модуля; модуля учасника гри, що містить всю інформацію, необхідну для гравця або команди; модуля керівника гри, що характеризує весь комплекс дій керівника; функціонального модуля, що імітує окрему, відносно автономну функцію діяльності (наприклад, оцінку персоналу, звільнення кадрів тощо); етапного модуля, що характеризує комплекс задач і дій визначеного, завершеного етапу гри.

Співвіднесення структури навчального модуля зі структурою модуля ігрової діяльності дало підстави зробити такі висновки: навчальний модуль є підґрунтям модуля ігрової діяльності тому, що будь-яка дидактична гра,

насамперед, ставить за мету чи засвоєння, чи узагальнення, чи перевірку знань здобувачів освіти; ігровий модуль базується на навчальному модулі, поширюючи та підсилюючи його функціональну дію й професійну спрямованість; і навчальний, й ігровий модулі існують в органічній єдності та зв'язку.

До другого блоку принципів нами віднесено й принципи організації та проведення навчальних ігор, серед яких А. Панфіловою виокремлено такі [652, с. 61-69]: повного занурення учасників гри в проблематику ситуації, що моделюється; поступовості входження здобувачів освіти в матеріал гри; рівномірного розподілу навантаження на учасників ігрової взаємодії; змагання ігрових груп; правдоподібності ситуації, що моделюється; принцип «першого керівника».

На підставі проведеного аналізу ігрових принципів, виокремлених в працях А. Вербицького [143], В. Трайнева [847], Л. Столяренко [824], А. Панфілової [651; 653], Д. Чернилевського [912], О. Леванової [373], В. Пугачова [730], ми пропонуємо акцентувати увагу на узагальненні й уточненні підходів дослідників різних шкіл щодо визначення й розкриття змісту принципів організації та проведення ігрової діяльності, які є однією із складових загальних принципів ігрової діяльності.

Так, представником харківської школи М. Шутьом у праці «Школа ігромайстерності» під ідентичною назвою «принципи організації гри» [943] розкрито зміст кожного із зазначених ним принципів з позицій організації гри ігромайстром. Гра розглядається автором як продуктивний вид діяльності, що стає ефективним засобом та інструментом досягнення педагогічної мети за умов відповідної організації ігрового простору та майстерному володінні аудиторією.

Серед принципів організації гри М. Шуть виокремлює: принцип відсутності примушень будь-якого виду у процесі включення в гру; принцип розвитку ігрової динаміки; принцип підтримки ігрової атмосфери; принцип

взаємозв'язку ігрової та неігрової діяльності; принцип ущільнення ігрової культури як змістовної частини загальнолюдської культури.

Гра, якою керує мудрий дорослий, передбачає постановку мети та розв'язання конкретних завдань. Саме таку гру М. Шуть розглядає як педагогічну гру (в чому ми є солідарними з ним), бо, не існує гри, яка б не розвивала, не навчала чи не виховувала конкретні якості особистості.

Відповідно до основної мети (навчати, розвивати, виховувати) дослідник виділяє навчальні, розвивальні та виховні ігри й вибудовує діаграму потенціалів гри [943, с. 126]. Без змін ми представили цю діаграму на Рис. 3.3, де «А» – сектор розвивальних ігор, «Б» – сектор навчальних ігор, «В» – сектор виховних ігор. Біле коло, що знаходиться у центрі діаграми, може переміщуватися до центру будь-якого кола-сектора по лінії радіусу.

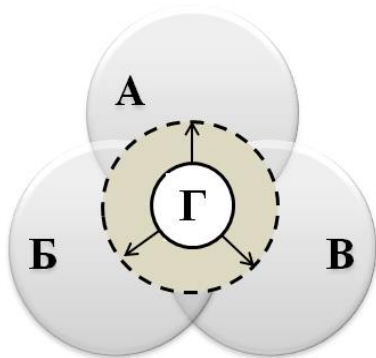


Рис. 3.3. Діаграма потенціалів гри за М. Шутьом

Аналіз праць М. Шутя та А. Панфілової довів, що виокремлені дослідниками групи принципів не суперечать, а взаємодоповнюють одна одну. Ці дві групи принципів можна об'єднати в одну групу під загальною назвою «Принципи організації та проведення гри». Згідно з нашими переконаннями, за цією групою принципів слід залишити назву, яку запропонувала А. Панфілова, виходячи з факту першості появи даних про цю групу принципів у педагогічній літературі.

Принцип правдоподібності ситуації, що моделюється (А. Панфілова) збігається з принципом взаємозв'язку ігрової та неігрової діяльності (М. Шуть),

а принцип «змагання ігрових груп» (А. Панфілова) - з принципом підтримки ігрової атмосфери (М. Шуть). Ця тотожність позначена нами на Рис. 3.4.



Рис. 3.4. Тотожність принципів організації гри

На підставі аналізу змісту всіх зазначених вище принципів, ми можемо зробити висновок про те, що всі вони виступають в органічній єдності із загальнодидактичними принципами (свідомості й активності, наочності, систематичності та послідовності, міцності, науковості, доступності, зв'язку теорії з практикою) та ґрунтуються на них.

Принципи успішної ігрової взаємодії, розроблені й описані О. Левановою [373, с. 28-30], згідно з нашими переконаннями, можна виокремити у четверту групу другого блоку, бо вони не є складовою частиною зазначених нами вище трьох груп принципів ігрової діяльності, до яких було віднесено: принципи конструювання та застосування навчальних ігор (А. Вербицький, В. Трайнев,

Л. Столяренко, Д. Чернилевський); принципи побудови (А. Панфілова); організації й проведення (А. Панфілова, М. Шуть). Таким чином, принципи чотирьох груп двох блоків мають право на самостійне існування, не зважаючи на деякі спільні положення в їх змісті.

О. Леванова акцентує увагу як зовнішніх складових ігрової взаємодії, так і на глибинних психологічних механізмах дії гри з позицій аналізу цілей вказаної взаємодії, її значення, змісту, можливостях впливу на її учасників.

Згідно з поглядами О. Леванової, результативність ігрової взаємодії, як і будь-якої взаємодії взагалі, забезпечується сукупністю чотирьох основних принципів. Ці принципи є універсальними, а розуміння їхньої суті, на думку авторки, дозволяє гнучко, швидко та мобільно здійснювати пошук й знаходити різні варіанти рішень у ситуаціях, що склалися.

Перший принцип – *принцип ситуативності ігрової взаємодії*. Під ситуацією вчена розуміє все те, що дійсно існує на даному етапі у конкретному відрізку часу. Завдання організатора гри полягає в тому, щоб взяти під контроль цю ситуацію та вдало керувати нею. Користувач ігор має враховувати й передбачити усілякі можливі реакції на проведення гри в залежності від кількості учасників, гендерної складової, віку гравців, рівня взаємодії один з одним.

Другий принцип - це принцип *варіативності ігрової взаємодії*. Його дотримання спрямовано на формування умінь організатора гри використовувати можливості гри у самих різних варіантах через застосування або всього ігрового комплексу, або окремих його складових (модулей).

Третій принцип - *принцип особистісної адаптивності ігрової взаємодії*, сутність якого полягає в створенні у процесі гри психологічно сприятливого для індивіда середовища, атмосфера якого має спрацьовувати на запобігання й подолання утруднень та перешкод, що виникають на шляху формування й розвитку у здобувачів освіти певних умінь та навичок.

№ бл.	Групи принципів навчання у формі гри	Автори	Назва ігрових принципів	Зміст ігрових принципів
I	1	А. Вербицький В. Трайнев Л. Столярєнко Д. Чернилевський	Конструювання і застосування	<ul style="list-style-type: none"> ● імітаційного моделювання конкретних умов; ● ігрового моделювання змісту і форм професійної діяльності; ● двоплановості; ● проблемності; ● діалогічного спілкування; ● сумісної діяльності
II	2	А. Панфілова, М.Шуть	Організації і проведення	<ul style="list-style-type: none"> ● повного занурення учасників гри в проблематику ситуації, що моделюється; ● поступовості входження тих, хто навчається, в матеріал гри; ● рівномірного розподілу навантаження на учасників ігрової взаємодії; ● змагання ігрових груп; ● правдоподібності ситуації, що моделюється; ● «першого керівника»; ● відсутності примушень будь-якого виду; ● розвитку ігрової динаміки; ● ущільнення ігрової культури як змістовної частини загальнолюдської культури
	3	А. Панфілова	Побудови	<ul style="list-style-type: none"> ● наочності ігрової імітаційної моделі; ● автономності епізодів та сюжетів гри; ● «відкритості» ігрової моделі з метою її подальшого розширення й розвитку; ● збалансованості ігрової діяльності та діяльності з приводу навчальної гри; ● насичення системи управління грою технічними засобами збору, опрацювання, й передачі інформації; ● збору, систематизації та опрацювання інформації, отриманої від експертів
	4	О. Леванова	Успішної взаємодії	<ul style="list-style-type: none"> ● ситуативності ігрової взаємодії; ● варіативності ігрової взаємодії ● особистісної адаптивності ігрової взаємодії; ● доцільності ігрової взаємодії

Рис. 3.5. Групи принципів ігрової діяльності

Четвертий принцип - *принцип доцільності ігрової взаємодії*. Згідно з переконаннями авторки, гра має стати засобом формування команди,

конструктивного спілкування, особистісного розвитку студентів. Дослідниця радить брати до уваги педагогу всі показники, як зовнішні, так і внутрішні, що впливають на акт проведення й результативності гри.

Групи зазначених вище принципів та їхній зміст представлено нами на Рис. 3.5.

Всі зазначені вище принципи ігрової діяльності (побудови; організації та проведення; конструювання і застосування; успішної ігрової взаємодії) виступають в органічній єдності із загальнодидактичними принципами та

ґрунтуються на них [373]. Ця єдність і зв'язок відображені нами графічно (див. Рис. 3.6).

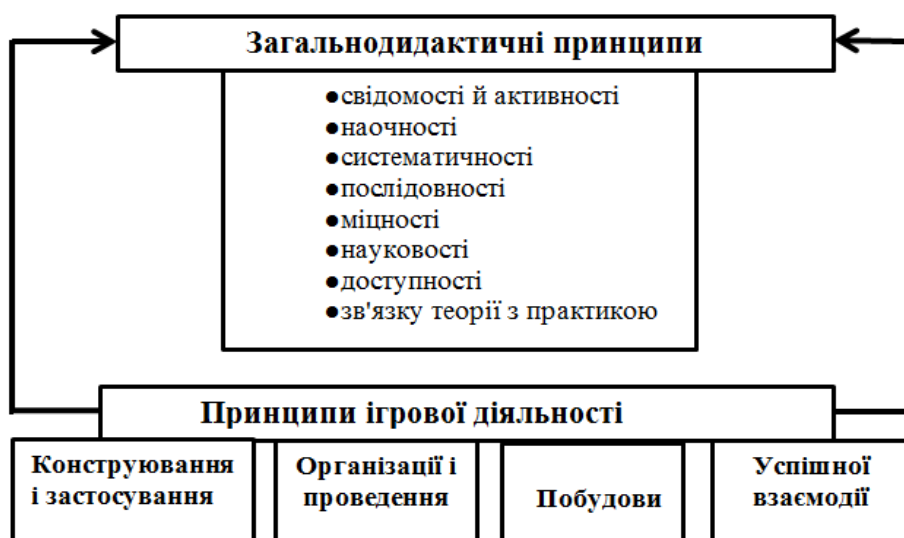


Рис. 3.6. Співвідношення загальнодидактичних принципів з принципами ігрової діяльності

Певний науковий інтерес викликають й методологічні принципи ігрового моделювання, розробником яких є А. Панфілова. Вважаємо за необхідне зупинитися на визначенні понять «модель», «моделювання», «ігрова модель», «ігрове моделювання».

Гра є певною «моделлю життя» [651, с. 25], бо в ній наявні різні життєві ситуації. Модель є загальною універсальною формою пізнання людини;

аналогом об'єкта, що підлягає дослідженню; узагальненим відображенням об'єкта; системою, дослідження якої є засобом отримання необхідної інформації про іншу систему [659, с. 322-333]. Дослідники класифікують моделі за різними ознаками та параметрами. Вони можуть бути ідеальними та матеріальними, статичними та динамічними, а також знаковими, предметними, ігровими [651, с. 25; 659, с. 322].

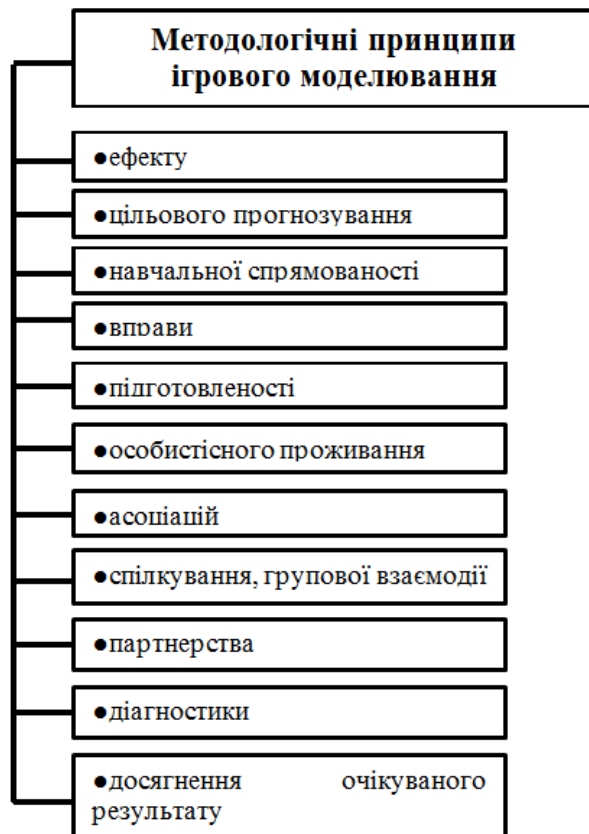


Рис. 3.7. Методологічні принципи ігрового моделювання за А. Панфіловою

Дефініція «моделювання» включає до свого складу поняття «модель», визначення якого було дано вище, та поняття «імітація», яке тлумачать як створення нового образу або його штучне відтворення з метою навчання, вивчення, прогнозування [659, с. 189]. Ігрове моделювання є таким видом моделювання, що ґрунтується на засадах партнерських відносин між учасниками ігрової взаємодії в контексті дії принципу «тут і зараз», яким

передбачено часткове обмеження простору та часу [651, с. 25]. Схематично методологічні принципи ігрового моделювання відображено нами на Рис. 3.7.

Методологічні принципи ігрового моделювання та принципи ігрової діяльності ми пропонуємо вважати двома підгрупами однієї великої групи ігрових принципів.

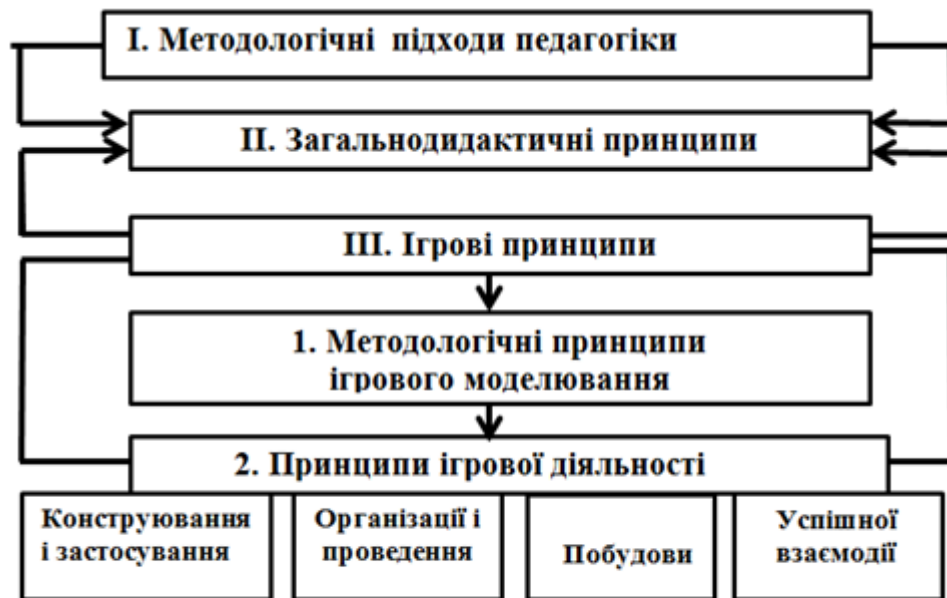


Рис. 3.8. Співвідношення методологічних принципів ігрового моделювання із загальнодидактичними та ігровими принципами

Ці дві підгрупи ігрових принципів, згідно з нашими переконаннями, слід розглядати як: принципи, що є основою діяльності педагога-організатора гри, знання й дотримання яких підвищує рівень його професіоналізму; принципи частковометодичні, що відображають специфіку предмета навчальної гри, його відмінні риси, особливості внутрішніх зв'язків, явищ та фрагментів знання, що їх характеризують; принципи, що виступають в органічній єдності з загальнодидактичними принципами й ґрунтуються на них. Ця єдність і зв'язок відображені нами графічно (Рис. 3.8).

На підставі всього, зазначеного вище, ми робимо висновок про те, що висвітлення значущості методологічного компонента знань як складової методологічної культури студентів гуманітарних спеціальностей класичних

університетів, віддзеркаленої в їхній навчальній та ігровій діяльності, що має професійний контекст, є актуальним питанням розвитку загальної методології.

Наявність методологічних знань у здобувачів освіти розглядається нами як підґрунтя організації їхньої діяльності з формування соціальної компетентності засобами ігрових технологій, бо студенти мають володіти системою знань про принципи, підходи, методи дослідження, які застосовуються до вивчення цього феномену.

3.3. Ігрові технології в контексті формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів

Використання ігрових технологій в освітньому процесі закладу вищої освіти є показником якості та ґрунтовності підготовки студентства до подальшої трудової діяльності, що інтегрує індивідуальні інтереси та цілі з соціально-економічним вектором спрямування еволюціонування держави, сприяючи розвиткові самої людини у розумовій діяльності, спілкуванні, предметній діяльності, життєдіяльності.

Основою використання ігрових технологій є організація ігрової взаємодії, що розглядається нами як різновид педагогічної взаємодії. Цей процес має спрямування на формування системи взаємопов'язаних зв'язків між його учасниками та передбачає безпосередній або опосередкований вплив один на одного суб'єктів освітнього процесу.

Ці зв'язки ґрунтуються на особистісному контакті викладача і здобувача освіти (випадковому або навмисному, тривалому або короточасному, вербальному або невербальному) й виявляються у формі співпраці, що характеризується просторовою й тимчасовою причетністю, єдністю мети, організацією та управлінням діяльністю, розподілом функцій, дій, операцій тощо [659, с. 542]. Наслідком таких контактів є зміни, що відбуваються у

поведінці, діяльності, відносинах, установках учасників освітнього процесу [659, с. 48].

Під ігровою взаємодією ми розуміємо організований процес ігрової комунікації засобами спілкування суб'єктів освітнього процесу, в якому цими суб'єктами систематично здійснюється вплив на об'єкт спільної ігрової діяльності з метою створення усіх необхідних умов для позитивних змін у реальній дійсності [881].

Суб'єктами ігрової взаємодії на заняттях психолого-педагогічного циклу є: окремі студенти, студентські групи, викладачі. Для вказаних суб'єктів освітнього процесу гра виступає об'єктом спільного співпереживання, засобом включення в різноманітні види діяльності під час засвоєння, закріплення, контролю знань, їх творчого переосмислення.

Навчальна ігрова взаємодія має спрямування на позитивні зміни у структурі особистості й передбачає: вплив на темперамент індивіда; прояв індивідуальних особливостей здобувачів освіти (сприйняття, мислення, увага, уява, пам'ять); закріплення і набуття досвіду учасниками ігрової взаємодії на підґрунті отриманих знань та умінь, відшліфованих навичок і тих індивідуальних особливостей, що виокремлюють конкретну особистість із загалу їй подібних; систему прямого й опосередкованого впливу на соціально-обумовлену підструктуру індивіда, що формується шляхом виховання (світогляд, переконання, погляди, установки, прагнення, інтереси); здійснення рефлексії.

Предметно-рефлексійні відносини, як особлива форма рефлексії, виступають змістом уявлень учасників ігрової взаємодії про гру, дозволяють дати характеристику їх особистісним якостям, емоційним реакціям і когнітивним уявленням. Аналіз та узагальнення літературних джерел з теорії та практики організації ігрової взаємодії [373; 651; 652], технології проведення організаційно-діяльнісних ігор для формування комунікаційної та рефлексійної компетентностей [8], методичних аспектів використання технології організації рефлексійної діяльності у професійній підготовці майбутніх кадрів [862; 863],

представлений нами графічно на Рис. 3.9, де висвітлено місце рефлексії в системі взаємодії викладача і студентів у процесі навчальної гри.

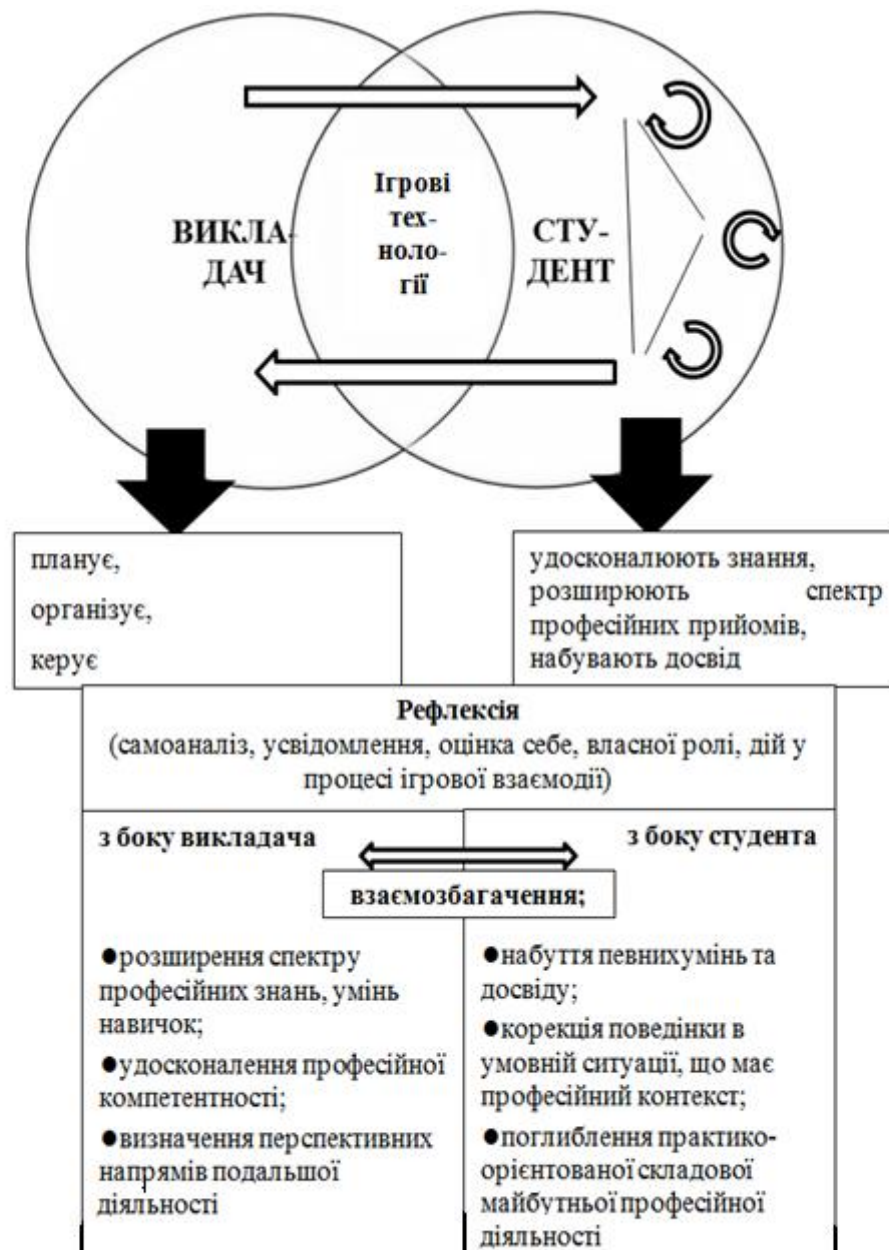


Рис. 3.9. Місце рефлексії в системі взаємодії викладача і студентів під час проведення навчальних занять з використанням ігрових технологій

Через реалізацію різноманітних функцій рефлексії [573; 663, с. 119] та саморефлексію [573, с. 335; 682, с. 65], викладач може дати оцінку власній діяльності у процесі виконання ним певного рольового репертуару в навчальній грі.

Серед сучасних дослідників, які детально займаються вивченням окремих аспектів цієї широкої проблеми, пов'язаної із професійно-рольовою взаємодією учасників освітнього процесу, слід відзначити: Б. Дьяконова [238] (нові професійні ролі педагога в сучасному інформаційно-освітньому середовищі), О. Задоріну [327] (специфіка професійних ролей в залежності від історичного контексту); Л. Бендову [73] (рольова модель діяльності тьютора), Ю. Гібадулліну [176] (ролі педагога в системі формальної, неформальної, інформальної освіти), О. Єршову [250] (режисура заняття), А. Кашеварову [403] (основні ролі педагога), М. Кларіна [409] (ролі організатора процесу навчання), Ю. Кулагіну [477] (ролі педагога за умов традиційного та дистанційного навчання), О. Кустову [489] (діяльність педагога як предмет соціально-рольового аналізу), М. Ломаєву [518] (організація рольової взаємодії у процесі підготовки майбутніх учителів), Н. Сердюкової [778] (організація тьюторського супроводу) та ін.

Реалії сьогодення, корекція сучасної освітньої парадигми і, як наслідок, нові норми професійної поведінки вимагають нових підходів до визначення професійних ролей, якими має володіти сучасний педагог. Аналіз праць сучасних дослідників [73; 176; 238; 250; 327; 403; 409; 477; 489; 518; 651; 778] дозволив нам виокремити ті ролі педагога, виконання яких сприятиме організації успішної ігрової взаємодії. Усі можливі для програвання педагогом під час організації ігрової взаємодії ролі ми умовно поділили на дві основні групи.

До першої увійшли ті специфічні ролі, спектр дій яких можна чітко розподілити в залежності від фази гри (згідно із міркуваннями самих дослідників), зокрема: інструктор (чи консультант), спортивний тренер, суддя-рефері, голова-ведучий. Другу групу складають загальні ролі, що мають більш широкий діапазон дій та можуть програватися викладачем впродовж всієї гри: ігротехнік, організатор гри, комунікатор, фасилітатор, психолог, Е-тренер (мережевий предметний методист), тьютор (дистанційний тьютор), модератор [409; 651].

У процесі гри викладач може виступати в ролях інструктора [409, с. 75], судді-рефері [409, с. 75] «спортивного тренера» [409, с. 75].

На всіх етапах ігрової взаємодії викладач виконує різноманітні ролі, зокрема:

- ролі ігротехніка та організатора гри [651, с. 309-312],
- комунікатора [518, с. 108; 651, с. 312-313],
- фасилітатора [176; 403; 477; 651, с. 313-314],
- психолога [651, с. 315-316],
- Е-тренера [651, с. 316-317],
- мережевого предметного методиста [327, с. 49], тьютора [73; 238; 378; 778] чи дистанційного тьютора [327, с. 49].

Отже, рівень майстерності й професійного виконання педагогом різноманітних ролей є однією із вагомих складових конструктивної навчальної ігрової взаємодії.

Організація навчальної ігрової взаємодії є основою застосування методу ігрового проекту, педагогічної метафоричної гри, рольової гри як складової навчального тренінгу та документального історико-педагогічного комплексу, методу ігрової ситуації у площині проблемного навчання. Ці ігрові технології, згідно з нашими переконаннями та власним досвідом, є дієвим засобом формування соціальної компетентності студентів, де під соціальною компетентністю ми розуміємо складний інтегративний комплекс рис характеру індивіда, формування якого відбувається на різних вікових ступенях його розвитку, триває все життя і супроводжується засвоєнням позитивних стереотипів і алгоритмів соціальної поведінки, здійсненням соціально значущої діяльності, підвищенням соціального й особистісного статусу, що визначають місце індивіда в соціальній реальності та дозволяють йому не тільки успішно справлятися з виконанням певних соціальних ролей, але й бути в гармонії з самим собою і навколишнім світом.

Нам імпонує визначення поняття компетентності, надане Ю. Рашкевичем [737]. Дослідник тлумачить його як «...динамічне поєднання знань, розуміння,

навичок, умінь і здібностей» [737, с. 28]. З огляду на це трактування, пропонуємо визначити зміст зазначених автором складових як основи формування у здобувачів освіти соціальної компетентності в процесі спільної ігрової навчальної взаємодії.

Тлумачення дефініції «знання» як «продукту пізнання людьми явищ та предметів дійсності, законів природи та суспільства, що віддзеркалені у системі уявлень та понять» [463, с. 46], дозволяє нам сформулювати положення про те, що застосування ігрових технологій пов'язане з набуттям студентами уявлень про чинники, явища, процедури у конкретній галузі знання, а також методах пізнання, обробки та інтерпретації необхідної інформації. Пошуковий і дослідницький види діяльності, що є підґрунтям ігрового проекту, педагогічної метафоричної гри, рольової гри як складової навчального тренінгу та документального історико-педагогічного комплексу, ігрової ситуації у площині проблемного навчання, дозволяють розширити уявлення учасників про досліджуване явище, проаналізувати його з позицій різних наукових шкіл і течій, адаптувати до умов сучасного життя з урахуванням специфіки об'єкта і предмета дослідження. Аналітична робота над фактичним матеріалом, його узагальнення та презентація учасниками, що передбачає обговорення, корекцію проміжних результатів, формулювання необхідних висновків, зроблених відповідно до поставленої мети, мають суттєвий вплив на процес взаємодії між суб'єктами освітнього процесу. Досвід такої взаємодії стане важливою складовою майбутньої професійної діяльності, що передбачає розмаїття контактів між індивідами.

Розуміння як «процес встановлення зв'язку невідомого, нового з уже відомим» [428, с. 116], як «здатність осмислювати, осягати зміст, сенс, значення будь-чого» [638, с. 484] і «здатність розуміти та інтерпретувати вивчене» [737, с. 67] передбачає логічну впорядкованість матеріалу, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, засвоєння знання на основі процесів ідентифікації, соціальної перцепції, емпатії, проекції, казуальної атрибуції (як інтернальної, так і екстернальної), інтуїції [659, с. 447]. Зазначені психологічні процеси

мають яскравий прояв під час роботи над розв'язанням завдань ігрового проекту, педагогічної метафоричної гри, рольової гри як складової навчального тренінгу та документального історико-педагогічного комплексу, ігрової ситуації у площині проблемного навчання, бо застосування цих ігрових технологій передбачає акти тлумачення того чи іншого факту учасниками взаємодії, сприйняття їх почуттів у процесі інтерпретації матеріалу, урахування й оцінки індивідуальних та ситуаційних чинників, встановлення атрибуції, що відповідає реальності.

Природно, що основу знання і розуміння складають здібності, що визначають схильність індивіда до того чи іншого виду діяльності. До числа загальних і спеціальних здібностей, що забезпечують життя і розвиток людини у соціальному середовищі, можуть бути віднесені: інтелектуальні, основою яких є логіка, глибина та широта мислення; теоретичні й практичні; навчальні та творчі; предметні й міжособистісні [659, с. 546].

Основою методу проектів є розвиток пізнавальних здібностей і навичок студентів, їхніх умінь самостійно орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі [699].

Після ознайомлення студентів з типологізацією проектів на загальнодидактичному рівні у процесі оглядової лекції та додаткової консультації їм було запропоновано представити власну розробку проекту на семінарському занятті.

Ігровий проект вдало поєднує як самостійну роботу конкретного здобувача освіти (вибір проблемної педагогічної ситуації, її формулювання, визначення оптимальних шляхів для її розв'язання самим студентом) так і групову (використання методу мозкового штурму під час виконання чи імітації будь-якої ігрової ролі).

Сама розробка проекту мала бути оформлена за зразком, взятого з матеріалів ЮНЕСКО і поданого Є. Полат [699, с. 104-109] у наступному вигляді: формулювання проблеми у загальному вигляді; презентація ситуацій, що висвітлюють суть проблеми (у вигляді невеликих яскравих замальовок, що

її ілюструють); методи збору інформації й обробки даних (упорядкування й аналіз текстів, першоджерел, статей у наукових виданнях, публіцистики тощо); дискусія з приводу отриманих даних (матеріал може бути обговореним завдячуючи різним формам: усним доповідям членів проекту, свідченням очевидців, аргументації наведених даних, рольових ігор та ігор-драматизацій з наступною рефлексією); формулювання висновків і визначення перспектив подальшого дослідження зазначеної проблеми.

Нами було запропоновано альтернативний алгоритм побудови ігрового проекту, основою якого стала педагогічна метафорична гра. Тому, логіка побудови проекту, що пропонувалася Є. Полат, уточнювалась алгоритмом педагогічної метафоричної гри, запропонованої Д. Дімітрієвим [225, с. 196-199], а потім удосконаленим його ученицею Ж. Зав'яловою [559, с. 16-18].

Термін «метафорична гра» було введено у педагогічний лексикон сертифікованим бізнес-тренером Жанною Зав'яловою у 2004 р. [559, с. 13] для позначення особливого класу ділових ігор з найбільш загальної класифікації ділових ігор.

У власній практичній діяльності ми спробували трансформувати досвід Ж. Зав'ялової (застосування ділових ігор у галузі маркетингу та менеджменту) та скористатися метафорою й казкою в контексті організації та проведення семінарських занять з навчальних дисциплін «Педагогіка», «Основи педагогіки», «Педагогічна майстерність». Звернення до казки і метафоричності не означає відмову від здорового раціоналізму. Наш варіант роботи з казками та метафорами припускає наявність певного алгоритму, складеного на основі аналізу робіт Д. Дімітрієва [225], Ж. Зав'ялової [559], Керол і Стівена Ленктонів [528], А. Реана і Я. Коломинського [738], І. Скрипюка [797].

Виникнення та розвиток цього методу пов'язують із дослідженнями вчених науковців та практиків Ф. Баркера [58], І. Вачкова [137;138], Д. Гордона [189], Д. Дімітрієва [225], Ж. Зав'ялової [559], Т. Зінкевич-Євстігнєвої [357; 358; 359; 360], О. Заширінської [336; 337; 338], С. Лебединської [501], Н. Радіної [735], Д. Соколова [812], О. Філь [875]. Зазначені дослідження

уточнюються положеннями іноземних учених, які широко використовують цей метод у площині психології та повсякденного життя [496; 564; 975; 990; 993; 994; 1002; 1005; 1012].

Унікальність педагогічної метафоричної гри полягає в тому, що для творчої реалізації навчального домашнього завдання слід підібрати та використати метафору [975; 990; 993; 994; 1002; 1005; 1012], яка є основою методу. Метафорою можуть слугувати казки, притчі, історії, розповіді [138; 336; 496; 528; 669; 735; 797]. Цей метод є носієм важливої інформації про внутрішній світ особистості та її взаємодію з навколишнім середовищем.

Широкий діапазон застосування цього методу сприяє реалізації функцій, виокремлених нами на основі аналізу наукових праць сучасних дослідників [225, с. 27; 360, с. 38; 379, с. 222; 528, с. 294-295; 640; 669; 724, с. 519; 735, с. 13-41; 797, с. 11-22; 875, с. 227-229; 1033; 1034]. Серед цих функцій: інформативна; просвітницька; функція збереження та передачі традицій і досвіду; навчальна; комунікативна; емоційного спілкування; задоволення; розвивальна; соціалізуюча; виховна; діагностична; прогностична; профілактична; корекційно-реабілітаційна; соціально-терапевтична; натхнення; спонукальна; сигналізуюча.

Для організації цих занять ми скористалися класифікацією метафоричних ігор, запропонованою Д. Дімітрієвим [225, с. 60-61]. З трьох видів метафоричних ігор (комплексних, динамічних, актуальних), що було виокремлено дослідником, ми обрали останній варіант.

Процедура підготовки до проведення педагогічної метафоричної гри складалася з п'яти покрокових елементів (див. Рис. 3.10).

У процесі проведення занять у здобувачів освіти спостерігали активізацію пізнавальної активності, підвищення якої обумовлено відсутністю готових алгоритмів, бо першоджерела слід було не тільки прочитати, законспектувати, логічно викласти на рівні репродуктивних знань, а й провести аналогію, підібрати метафору, виокремити реально існуючу проблему, організувати колективну взаємодію.

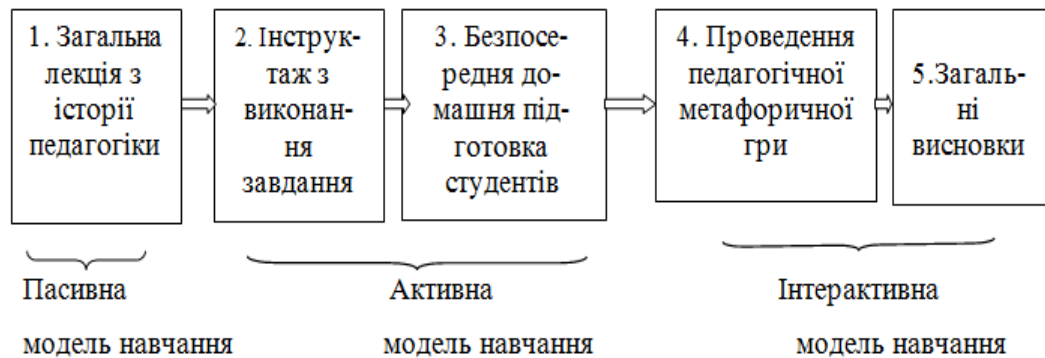


Рис. 3.10. Процедура підготовки до проведення педагогічної метафоричної гри

Тренінги є однією з ефективних форм організації взаємодії між суб'єктами освітнього процесу, формою комплексного використання його організаторами активних та інтерактивних прийомів та методів навчання.

Основна мета використання тренінгів полягає у «формуванні міжособистісної складової майбутньої професійної діяльності шляхом розвитку психодинамічних властивостей індивіда й формування його соціальних умінь та навичок» [651, с. 146]. Проведення тренінгу з моделюванням будь-якої ситуації, що має професійний контекст, допомагає підкріпити теоретичні знання практикою, довести до автоматизму набуті вміння, бо ця форма взаємодії є «планомірно здійснюваною програмою багатоманітних вправ з метою формування і вдосконалення умінь і навичок, підвищення ефективності трудової та інших видів діяльності» [730, с. 70]. Інструкції та настанови, що надаються його учасникам, спрямовані на отримання конкретного результату у конкретній ситуації. Крім формування навичок, що мають вузьке професійне спрямування, будь-який тренінг націлений на розвиток індивіда в команді. У процесі реалізації поставленої педагогом мети, учасники тренінгу можуть дати оцінку власним можливостям і можливостям своїх колег, які беруть в ньому безпосередню участь.

З позицій психодраматичного підходу (Дж. Морено, Кіппер) до організації й проведення тренінгів певну роль у формуванні й розвитку особистісних якостей індивіда відведено рольовим іграм, програвання яких

пов'язане з використанням великої кількості технік. За їхньою допомогою інтерпретація дійсності відбувається через вербалізацію та дію [650, с. 112].

У навчальному тренінгу виділяють три типи рольових ігор [651, с. 153]: прямі ігри (true-to-life); стратегічні симуляції; власне рольові ігри.

Основою прямих ігор є моделювання окремих елементів реальної професійної дійсності. Стратегічні симуляції передбачають процес прийняття рішень в умовних (нетипових) ситуаціях. Власне рольові ігри спрямовані на організацію взаємодії учасників у визначених інструкцією умовах, що імітують умови, зміст і процеси, які відбуваються у реальній дійсності у площині конкретної професії.

Використання різних типів рольових ігор у процесі проведення тренінгу дозволяє розвивати у студентів навички спілкування, формулювання думки, поведінки в групі (суспільстві), бо вони мають спрямування на: акт різнобічного пізнання іншої особистості в процесі спілкування; сприйняття та обміну інформацією у процесі взаємодії з членами групи; зняття бар'єрів у процесі спілкування; подолання замішання, страху і невпевненості у власних діях; толерантне ставлення до учасників, які дотримуються інших поглядів і займають протилежну позицію; набуття досвіду взаємодії у ситуаціях міжособистісного спілкування.

Під час їх проведення акцентується увага на більш високому рівні інтелектуальної, творчої, фізичної, надситуативної активності, ніж під час взаємодії здобувачів освіти з викладачем на лекційних або семінарських заняттях.

В залежності від процесуальної та змістової складових професійної діяльності, що імітується під час тренінгу, та відповідно до заданої рольової позиції можна спостерігати за процесом набуття та вдосконалення наступних умінь здобувачів освіти: сприймати, аналізувати, класифікувати, зіставляти та синтезувати інформацію; приймати зважене рішення в умовах дефіциту часу; аргументувати та коректно доводити власну точку зору в залежності від взятої на себе ролі; приймати рольову позицію інших учасників; тактовно

спростовувати погляди опонента згідно з обраною роллю; вносити корективи у відповіді учасників взаємодії; давати оцінку власним діям та діям учасників; встановлювати відповідність рольових дій реальній дійсності; відкривати для себе особливості прояву особистісних якостей учасників взаємодії, що ускладнюють або полегшують акт спілкування.

Занурення у ту чи іншу роль допомагає здобувачам освіти: унаочнити процес комунікації; ознайомити із різними стилями спілкування; відчутти та пізнати себе у нетипових ситуаціях комунікації; запропонувати власне бачення акту комунікації відповідно до обраної або призначеної для програвання ролі; опанувати різними методами, прийомами та техніками (наприклад, технікою парирування на основі аналізу питань, що надходять від учасників тренінгової групи; технікою активного слухання, підґрунтя якої складають уміння слухати, розуміти почуте, розмовляти тощо); досягти певного рівня майстерності у процесах побудови логічної та послідовної відповіді на поставлене запитання, формулювання й постановки питань учасникам взаємодії; опанувати прийомами коректного та чіткого формулювання питань учасникам взаємодії; отримати від учасників взаємодії зворотний зв'язок.

Отже, рольові ігри як одна із складових комунікаційного тренінгу, дозволяють сформувати таку модель поведінки, що є максимально наближеною до умов майбутньої професійної діяльності здобувачів освіти.

Рольова гра може виступати засобом формування внутрішньосімейних стосунків учасників тренінгових груп, бо соціально-економічні перетворення, що відбулися за останні десятиліття, поставили сім'ї у нові умови життєдіяльності, зумовили низку нових проблем, для розв'язання яких необхідні нові підходи в організації роботи з цим соціальним інститутом.

На ролі сім'ї у житті й вихованні дитини було наголошено як у працях класиків педагогічної думки (Я. Коменського [441], К. Ушинського [864; 866], С. Русової [758], А. Макаренка [536; 537], В. Сухомлинського [830]), так і в роботах сучасних дослідників [4; 16; 62; 452; 633; 736; 793; 818; 845; 857]. За умов широкого спектра досліджень з даної проблематики, все ж недостатньо

уваги приділено питанням профілактики й корекції внутрішньосімейних стосунків у контексті змістовної підготовки майбутніх фахівців та формування в них основ відповідального батьківства у закладах вищої освіти. У площині зазначених навчальних дисциплін, вивченню підлягають технології педагогічної підтримки [211, с. 262], зорієнтовані на роботу з неповними сім'ями.

Ми розглядаємо технологію педагогічної підтримки як: «сукупність впливів, методів та прийомів, що застосовуються з метою досягнення поставленої мети у процесі розв'язання низки проблем»; «сукупність способів соціального впливу на людину»; «процес дії, спрямованої на соціальний об'єкт», тобто на студента [246, с. 511].

Етапи реалізації зазначеної технології в контексті вивчення навчальних дисциплін «Педагогіка» та «Основи педагогіки» представлено нами на Рис. 3.11.

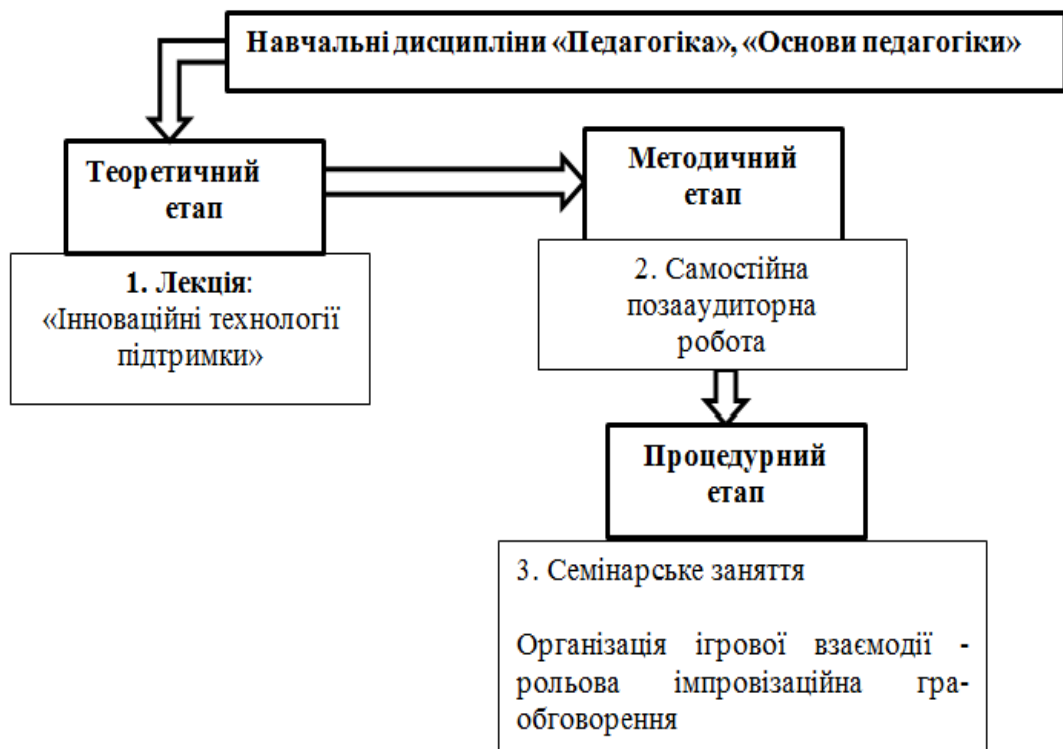


Рис. 3.11. Етапи реалізації технології педагогічної підтримки

Теоретичний етап представлено лекцією з даної тематики, під час якої студенти набувають знання про [424, с. 222-243; 583, с. 105-148; 889, с. 94-126]: досягнення вітчизняної та зарубіжної науки у площині корекції сімейних відносин; освітню, психологічну, посередницьку складові соціально-педагогічної допомоги сім'ям; методи збору інформації та тактики сімейного виховання; довготривалі й короткочасні форми соціально-педагогічної допомоги сім'ям, а також універсальні методи, що можуть бути використані у площині цих форм; принципи та етапи роботи з неблагополучними сім'ями; особливості комплексної інфраструктури, що має організаційну підтримку й фінансування з боку держави; професійні та етичні стандарти діяльності з підтримки сімей.

Методичний етап представлено позааудиторною самостійною роботою здобувачів освіти, спрямованої на пошук, відбір, аналіз інформаційних джерел, що мають бути використані у процесі підготовки до виконання завдань семінарського заняття.

Рольова гра може виступати завершальним етапом документального історико-педагогічного комплексу, складання якого майбутніми фахівцями розвиває їх критичне мислення та творчу уяву. Процес його підготовки майбутніми фахівцями мотивує їх до нестандартного розв'язання поставленого педагогом завдання і, у такий спосіб, сприяє удосконаленню професійно-педагогічної підготовки молоді.

Для складання студентами історичного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (майбутніми викладачами історії та суспільних дисциплін) імітаційно-рольової гри як завершального етапу документального історико-педагогічного комплексу (ДПК) з навчальної дисципліни «Педагогіка» нами були використані результати п'ятирічного експерименту зі зміни технології історичної освіти, проведеного на базі історичного факультету Новосибірського державного педагогічного університету (НДПУ) [630, с. 479-489].

Основою складання ДПК став контекстний підхід А. Вербицького [143] та провідні ідеї «Школи діалогу культур» В. Біблера (ШДК) [91]. Суть контекстного підходу полягає у трансформації діяльності, що має бути достатньо вмотивованою і максимально відповідати характеру майбутньої професії студента. У концепції ШДК акцент зроблено на такій навчальній діяльності, наслідком якої є самозміна і формування суб'єкта праці з особистісним індивідуально неповторним мисленням на підґрунті набуття ним наступних умінь [630, с. 176-177]: працювати з текстами культури минулого, терпляче і з розумінням ставитися до іншого способу світосприйняття; вибудовувати власну діяльність на принципах толерантного ставлення до інших культур; ставити питання, проявляти цікавість й інтерес до проблем, що не мають однозначного варіанту розв'язання; висловлювати власне ставлення до інформації, що подається членами групи, аналізувати точки зору своїх колег щодо розв'язання поставленої задачі, представлених у вигляді слова, малюнка, схеми, розробки гри; знаходити відмінності у процесі порівняння власної точки зору з точкою зору інших студентів.

Урахування основних положень концепцій, згаданих вище, дозволило нам побудувати траєкторію діяльності студентів, що має наступний вигляд: самостійна позааудиторна робота зі складання документального історико-педагогічного комплексу (ДПК) → обговорення ДПК викладачами та студентами у процесі проведення семінарських занять з історії освітньої діяльності у контексті навчальної дисципліни «Педагогіка» → визначення можливих варіантів упровадження ДПК під час урочної діяльності в загальноосвітніх школах (у процесі вивчення школярами розділів щодо культурного й освітнього розвитку країн) → аналіз і рефлексія.

Процедура створення ДПК складається з послідовних етапів, представлених нами на Рис. 3.12.

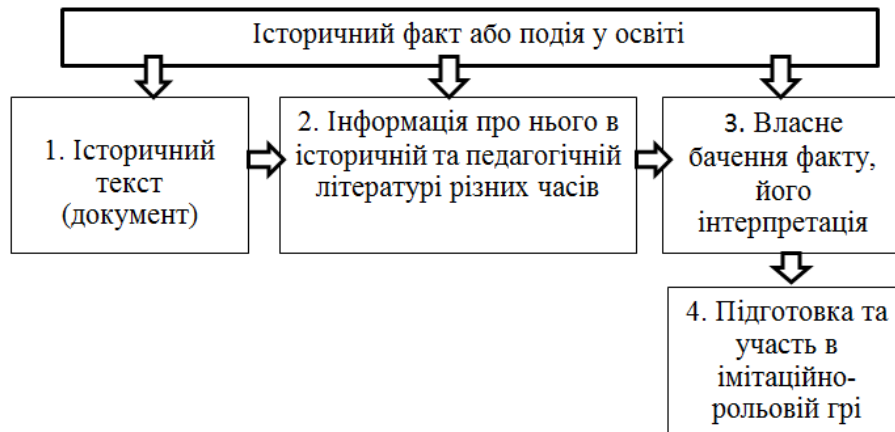


Рис. 3.12. Алгоритм створення ДПК

Як видно зі схеми, будь-який історичний факт або подія у галузі освіти має бути підтверджені документальною базою.

Підґрунтям організації імітаційно-рольової гри стала імітаційно-ігрова модель, запропонована Л. Матросовою [573, с. 163-166]. Ця модель містить такі компоненти: предмет гри; зміст суперечності чи конфлікту; спосіб генерації подій у грі; блок-схема гри; характер двоплановості.

Розглянемо процес організації імітаційно-рольової взаємодії на прикладі теми «Оцінювання навчальних досягнень учнів середніх загальноосвітніх шкіл в Україні».

Об'єктом імітаційного моделювання є процедура оцінювання, що містить: а) модель продукту діяльності (опис процесу оцінювання); б) модель самої діяльності (процедура виявлення й оцінки позитивних і негативних рис існуючої системи оцінювання навчальних досягнень школярів).

У процесі відтворення студентами певних дій застосовуються такі моделі імітації: дидактична (виконання конкретної ролі під час ігрової взаємодії); оцінна (імітація конкретної ситуації оцінювання); прогнозуюча (надання інтерпретацій з побажаннями щодо оцінювання досягнень школярів у школі майбутнього, тобто виявлення конкретних перспектив розвитку).

Ігрова модель задає соціальний контекст професійної діяльності студентів і є способом роботи з інформацією у контексті зазначених вище моделей імітації.

Предмет гри – конкретні практичні вміння та навички, якими мають опанувати здобувачі освіти в процесі імітаційно-рольової взаємодії: складання хронологічної таблиці «Становлення системи оцінювання в Україні», виявлення причин введення 12-бальної системи оцінювання і Зовнішнього незалежного оцінювання, опис рівнів оцінювання, їх глибокий детальний аналіз і оцінка, спадкоємність у системі оцінювання у закладі вищої освіти та закладі загальної середньої освіти, порівняння систем оцінювання в Україні та інших державах, обмін думками, презентація результатів.

Ігровий конфлікт – реалізує принцип проблемності та є суперечністю, що обумовлено різними позиціями гравців з приводу змісту документів у контексті обраної теми [590; 591].

Спосіб генерації дій визначає динаміку гри та залежить від її цілей та об'єкта імітації [573; 680]. Згідно з темою ДПК можна спостерігати наявність двох способів генерації: детермінованого (весь хід гри поділено на конкретні етапи, які складають основу блок-схеми гри); імпровізованого (у разі зміщення акцентів ігрової діяльності у бік формування і відпрацювання умінь і навичок поведінки учасників у процесі діалогічного й полілогічного спілкування).

Формуванню гнучкості та неординарності мислення, що виявляються в умінні здобувача освіти приймати правильне рішення у неоднозначних ситуаціях професійної взаємодії, сприяє проблемний вид навчання. Його застосування передбачає активну пізнавальну діяльність здобувачів освіти; орієнтовано на розвиток продуктивного мислення в процесі розв'язання освітніх проблем; сприяє формуванню стійкого інтересу до предмета, курсу, теми та розвитку творчої діяльності як студентів, так і науково-педагогічних працівників.

Підґрунтям проблемного навчання є організований викладачем спосіб активної взаємодії здобувачів освіти з проблемно поставленим змістом

навчання, у процесі якого студенти долучаються до об'єктивних суперечностей наукового знання і різних способів їх розв'язання.

Психолого-педагогічну сутність проблемного навчання було висвітлено у класичних працях А. Брушлінського [121], З. Калмикової [392], В. Кудрявцева [471], І. Лернера [507; 508], О. Матюшкіна [552], М. Махмутова [554; 555], В. Оконя [640] та ін. учених.

У дослідженнях сучасних авторів Л. Герелес [172], Х. Курданової [482], В. Попкова [706] І. Сафіулліної [767; 768] О. Титової [841] тощо представлено предметно-змістові характеристики проблемного навчання у закладах вищої освіти, вказується на шляхи реалізації даного виду навчання в умовах вищої школи, акцентовано увагу на його значущій ролі у процесі розв'язання студентами нестандартних завдань нестандартними методами.

Проблемне навчання в умовах вищої школи має спрямування на реалізацію конкретних цілей. Серед них: формування у здобувачів освіти системи загальних і професійних компетентностей; досягнення ними високого рівня розвитку і саморозвитку у процесі навчання; формування особливого стилю розумової діяльності й дослідницької активності.

З огляду на те, що основні напрями досягнення поставленої мети визначають принципи навчання, ми зробили акцент на їхній ієрархії в освітньому процесі вищої школи [308].

Аналіз поглядів дослідників на проблему класифікації принципів навчання в системі вищої освіти було вже висвітлено нами у п. 3.2. Він засвідчив їх взаємозв'язок, взаємодоповнення, багаторівневність й різнобічну спрямованість.

В умовах оновленої освітньої парадигми, орієнтованої на розвиток особистості, особливий інтерес представляє дослідження В. Загвязинського, яким на перше місце в системі ієрархії було поставлено принцип розвивального й виховуючого характеру навчання [324, с. 48-49]. До структури цього принципу було включено принцип проблемності.

У процесі викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу в освітньому процесі класичного університету принцип проблемності може бути реалізований [659, с. 387]: у змісті цих дисциплін за допомогою розробки сукупності проблемних ситуацій, що віддзеркалюють їх основний зміст; під час занурення здобувачів освіти у зміст навчальних дисциплін через організацію взаємодії та діалогічного спілкування.

Зміст дисципліни є дидактично інтерпретованою частиною соціального досвіду, що має бути переданою здобувачам освіти для досягнення поставленої мети. Він визначається, перш за все, змістом освіти, зафіксованим у нормативних документах (Закон про вищу освіту, накази Міністерства освіти і науки, навчальні плани та навчальні програми) та має суттєвий вплив на вибір форм, методів, дидактичних засобів.

Організаційні форми у закладах вищої освіти є «способом існування навчального процесу», «оболонкою» для його внутрішньої суті та логіки [693, с. 295], засобом здійснення взаємодії студентів і науково-педагогічних працівників, у площині якої реалізуються зміст і методи навчання. Основною формою навчання у закладі вищої освіти є лекція. Навчальний матеріал з предметів психолого-педагогічного циклу може бути повністю представлений у вигляді проблемної лекції, або проблемні ситуації можуть бути включені в систему традиційного викладу.

Реалізація внутрішнього змісту зазначених форм залежить від рівня опанування викладачем різними методами навчання. Основою методу створення проблемної ситуації є емоційний підйом та активність здобувачів освіти з розв'язання конкретної ситуації, що має професійний контекст. Різновидами проблемних ситуацій на заняттях психолого-педагогічного циклу є проблемні завдання у вигляді навчальних завдань, питань, практичних завдань, проектів.

Проблемне навчання є більш ефективним за умов використання методу ігрової ситуації. На цей метод було звернено увагу С. Шароною [932; 933]. Використання ситуацій у процесі організації ігрового простору, згідно з

переконаннями автора, допомагає «мобільно вибудувати стратегію гри», сприяє адаптації студентів і науково-педагогічних працівників, вдалому коригуванню стратегії й тактики дослідження [932; 933].

Основою ситуації завжди є суперечності, розв'язання яких дозволяє занурити студента в ігровий процес і дати йому можливість самовизначення й самовираження. Отже, внаслідок застосування викладачем вищої школи методу ігрової ситуації зі знаходження виваженого рішення з конкретної суперечності, здобувач освіти, поставлений у ситуацію вибору, має проявити власну індивідуальність, а «соціальна необхідність розв'язання завдань гри набуває суто особистісної зацікавленості» [932; 933].

У площині досліджуваної нами теми особливий інтерес становить технологія проблемно-діалогічного спілкування у процесі навчання, автором якої є О. Мельнікова [558]. Ця технологія має широке коло користувачів та може бути використана як учителем загальноосвітньої школи, так і викладачами закладів вищої освіти. Базисом цієї технології є проблемно-діалогічні методи навчання, що забезпечують постановку та розв'язання навчальних проблем учасниками діалогу. Зазначені методи є певним поєднанням прийомів, запитань та завдань. Їх використання науково-педагогічними працівниками надає широкі можливості для варіювання фронтальною, груповою, парною, індивідуальною роботою здобувачів освіти через використання засобів навчання у вигляді технічних та наочних засобів (опорних сигналів), як допоміжних інструментів процесу творчого засвоєння знань.

Серед основних прийомів створення проблемної ситуації на заняттях психолого-педагогічного циклу ми акцентуємо увагу на класичних прийомах, зазначених у працях О. Матюшкіна [551] та М. Махмутова [553], а також на групі наукових і методичних прийомів [220].

Серед традиційних засобів навчання як «предметної підтримки навчального процесу» [693, с. 295], що застосовуються на заняттях психолого-педагогічного циклу у закладі вищої освіти, можуть бути названі ідеальні

(знання, вміння, навички, необхідні для сприйняття і засвоєння нового матеріалу) і матеріальні у вигляді фізичних об'єктів, що використовуються з метою деталізації навчання [660].

Матеріальні засоби навчання на заняттях психолого-педагогічного циклу можуть бути представлені такими видами: друковані (підручники та навчальні посібники, додаткова література, хрестоматії з педагогіки, роздатковий матеріал тощо); електронні освітні ресурси (мультимедійні підручники, мережеві освітні ресурси, мультимедійні універсальні енциклопедії); аудіовізуальні (слайди, слайд-фільми, освітні відеофільми, навчальні кінофільми, навчальні фільми на цифрових носіях); наочні настінні (плакати, інтелект-карти, ілюстрації, магнітні дошки); демонстраційні (стенди).

Спектр ігрових засобів, що застосовуються у процесі проблемного навчання або навчання з елементами проблемності, є досить широким.

Реквізитом для організації гри з елементами проблемного навчання можуть виступати не тільки предмети. Грати можна духовними, естетичними, інтелектуальними категоріями, поняттями, особистісними якостями, принципами, соціальними відносинами, фактами, питаннями, думками, словами, інтонаціями, правилами, функціями, мімікою, рухами, жестами, діями, операціями, вміннями та навичками, предметами, ситуаціями, реальними та уявними моделями, деталями, формами, символами, образами, почуттями, емоціями, тощо [943, с. 53]. Наведений перелік предметів реквізиту і того, що може його уособлювати, наочно демонструє безмежні можливості навчальної гри.

Беручи до уваги, що результатом процесу навчання є «кінцеві сліdstва навчального процесу», «ступінь реалізації поставленої мети» [693, с. 295], слід зазначити, що поєднання проблемного навчання з дидактичною грою, як можливий варіант організації освітнього процесу у закладі вищої освіти шляхом викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу, орієнтує здобувачів освіти не на запам'ятовування великого обсягу інформації та її

подальше відтворення, а на сам процес пізнання, результатом якого є якість знань і вміння діяти у нестандартних життєвих та професійних ситуаціях.

Організація проблемного навчання у процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного спрямування передбачає наявність системи проблемних завдань, створених в межах кожної конкретної навчальної дисципліни за окремими її темами. За допомогою цих завдань науково-педагогічний працівник ставить навчальні проблеми, що викликають проблемні ситуації у здобувачів освіти. Слід зазначити, що постановка навчальної проблеми на заняттях психолого-педагогічного циклу може проводитися як викладачем, так і безпосередньо самими студентами.

Спектр застосування навчальних ігор, основою яких є процеси імітації та моделювання здобувачами освіти майбутньої професійної діяльності, є досить широким. Вони можуть бути використані у площині будь-якого виду навчання: традиційного, проблемного, дистанційного тощо.

У контексті досліджуваної теми слід зазначити, що навчальна гра може виступати частиною проблемного навчання, або проблемне навчання може виступати частиною гри. У першому випадку ми маємо справу з проведенням проблемних лекцій з предметів психолого-педагогічного циклу, що включають метод ігрової ситуації [932; 933]. У другому випадку розв'язання проблемних ситуацій може бути включено у формат гри.

Наведені вище два варіанти, що відображають зв'язок навчальної гри та проблемного навчання, є можливою формою проведення занять у закладах освіти, однак такою, що не часто використовується в умовах вищої школи. Найбільш прийнятним і поширеним є використання традиційної лекційно-семінарської форми навчання з включенням до її складу елементів проблемного навчання (проблемної ситуації), способом представлення і розв'язання якої може виступати навчальна гра.

Все, зазначене вище, дає підстави зробити висновок про те, що націленість ігрових технологій на особистісний розвиток суб'єктів освітнього процесу дозволяє: протидіяти формуванню статичних стереотипів мислення;

створювати умови для критичного сприйняття навчальної інформації; припускати висунення гіпотез в умовах неоднозначної ситуації або у ситуаціях з недостатньою надійністю чи суперечливістю вихідної інформації; націлювати здобувачів освіти на актуалізацію професійних знань і вмінь, продукування варіантів рішень в контексті розв'язання навчальної ситуації; формувати вміння творчого застосування отриманих знань на практиці.

Висновки до розділу 3

Охарактеризовано сукупність методологічних підходів як основу розробки концепції формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів (системний, особистісний, особистісно-зорієнтований, компетентнісний).

Системний підхід дає змогу характеризувати освітній процес як складну систему взаємопов'язаних елементів, що спрямована на розвиток особистості студента в процесі усвідомлення ним культурних, історичних надбань людства, інструментальних технологій, інноваційних ідей (С. Архангельський, І. Блауберг, Н. Кузьміна, Б. Ломов, В. Садовський, Е. Юдін та ін.). Цей підхід дає можливість: цілісно дослідити систему соціальних механізмів та зв'язків; інтеріоризувати принципи соціального пізнання; різнобічно вивчати значущі характеристики особистості з огляду на соціальну природу її існування; окреслити провідні напрями педагогічного супроводу розвитку соціальної компетентності в студентів тощо. Головні положення цього підходу надають можливість комплексного розуміння об'єкта, що досліджується.

Особистісний підхід (К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, Г. Балл, І. Бех, Л. Божович, Ю. Гільбух, В. Давидов, І. Зязюн, І. Кон, Г. Костюк, В. Моляко, Н. Ничкало, В. Петровський, О. Пехота, К. Платонов, В. Рибалка, С. Сисоєва, М. Чобітько, І. Якиманська та ін.) спрямований на різнобічний розвиток індивіда (особистісний, соціальний, професійний) через максимальне застосування

можливостей предметного знання, формування в студентів практичних дій та способів поведінки, що є необхідним для вирішення проблем, які виникають у різних сферах діяльності людини.

Особистісно-зорієнтований підхід (І. Бех, О. Бондаревська, В. Бондаренко, Л. Гриценко, М. Левшин, І. Підласий, О. Пономарьов, О. Романовський, О. Савченко, Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, З. Черваньова, М. Чобітько, С. Шандрук, І. Якіманська та ін.) центр уваги фокусує на особистості – цілісній та унікальній, відкритій до сприйняття нового соціального досвіду й неординарних ідей, здатній до раціонального, свідомого вибору в різних ситуаціях. Організація освітньої діяльності на засадах цього підходу в університетському середовищі є можливою за умов цілеспрямованої науково-методичної роботи викладачів та оптимізації наявних форм, методів, засобів організації навчання й виховання здобувачів освіти.

Компетентнісний підхід орієнтує на формування покоління молоді, яка: буде мобільною на ринку праці; здатною орієнтуватися в інформаційному просторі та навчатися протягом життя, раціонально використовувати набуті знання, уміння, навички для розв'язання складних ситуацій у різних сферах діяльності; здійснювати особистий ціннісно-світоглядний вибір.

Відтак, узагальнення характеристик системного, особистісно-зорієнтованого, особистісного, а також компетентнісного підходів, утілення їхніх основних положень в освітній процес класичного університету в площині формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей сприятиме підвищенню результативності процесу розгортання їхнього професійного та особистісного потенціалів через дотримання таких принципів: діалектичної єдності розвитку соціуму й особистості; інтегративності або конструктивного синтезу; доцільності педагогічної діяльності та супроводу під час розвитку в здобувачів вищої освіти компетентності зазначеного виду.

У процесі дослідження акцент зроблено на формуванні системи взаємообумовлених зв'язків між учасниками освітнього процесу, що передбачає безпосередній або опосередкований вплив один на одного суб'єктів

педагогічної взаємодії. Вони ґрунтуються на особистісному контакті викладача і здобувача освіти (випадковому або усвідомленому, тривалому або короткочасному, вербальному або невербальному) і виявляються у формі співпраці, що характеризується просторовою й тимчасовою причетністю, єдністю мети, організацією та управлінням діяльністю, розподілом функцій, дій, операцій тощо. Наслідком таких контактів є зміни, що відбуваються в поведінці, діяльності, відносинах, установках учасників освітнього процесу.

Доведено, що навчальна ігрова взаємодія спрямована на позитивні зміни в структурі особистості й передбачає: вплив на темперамент; прояв індивідуальних особливостей здобувачів освіти (сприйняття, мислення, увага, уява, пам'ять; закріплення і набуття досвіду учасниками ігрової взаємодії на підґрунті отриманих знань та вмінь, відшліфованих навичок і тих особливостей, що виокремлюють конкретну особистість із загалу; систему прямого й опосередкованого впливу на соціально-обумовлену підструктуру індивіда, що формується шляхом виховання (світогляд, переконання, погляди, установки, прагнення, інтереси).

Аналіз праць, що розкривають психолого-педагогічну суть проблемного навчання (І. Лернер, О. Матюшкін, М. Махмутов, В. Оконь), та досліджень сучасних авторів (Л. Герелес, О. Мельнікова, В. Попков, І. Сафіулліна, О. Титова) засвідчив, що навчальна гра може бути віддзеркаленням певної стратегії або тактики поведінки, прийнятої здобувачами освіти під час розв'язання проблемної ситуації (як правило, це рольова ігрова взаємодія). На заняттях у класичному закладі вищої освіти навчальна гра розглядається в таких аспектах: як самостійна форма (нетрадиційна лекція у формі гри) з елементами проблемного навчання; як елемент проблемного навчання (нетрадиційна проблемна лекція з елементами гри); як спосіб представлення та розв'язання проблемних ситуацій.

Отже, використання широкого спектра ігор обумовлено різновекторністю їх можливостей в освітньому процесі: від розвитку елементарних навичок слухання, мовлення до формування соціальної компетентності студентів

гуманітарних спеціальностей.

Матеріали, представлені в розділі, висвітлено в таких публікаціях: [263; 266; 272; 273; 276; 280; 282; 285; 286; 287; 288; 289; 290; 291; 292; 295; 299; 303; 305; 306; 307; 309; 310; 311; 312; 315; 318; 319; 320; 321; 322; 323].

РОЗДІЛ 4. ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ КЛАСИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

4.1. Компоненти дидактичної системи формування соціальної компетентності студентів класичних університетів

Соціальний контекст життя, що постійно змінюється, ставить перед особистістю широкий спектр завдань: бути мобільним і затребуваним на ринку праці, адекватно реагувати на виклики сучасності, відповідати соціальним очікуванням, прагнути до особистісного та професійного росту, навчатися упродовж усього життя. Сучасне суспільство зацікавлене в підготовці кадрів, здатних до успішної соціалізації, виконання соціальних ролей, визначення стратегій власного розвитку і розвитку колективу/групи, досягнення конкретно поставлених особистих цілей, що корелюють з цілями розвитку суспільства.

Готовність до виконання цих завдань визначається рівнем сформованості соціальної компетентності, яка характеризує можливість і готовність індивіда до ефективної соціальної взаємодії, дозволяє йому успішно функціонувати в суспільстві, а також забезпечує суб'єкту праці соціальну затребуваність в різноманітних галузях його життєдіяльності, особистий добробут і комфорт, професійну продуктивність і результативність.

Таким чином, процеси формування і розвитку соціальної компетентності визначаються потребами життя людини в багатогранному соціумі, частиною якого є галузь його професійної діяльності. Успішність і ефективність професійної діяльності визначається якістю професійної підготовки й особистою зацікавленістю індивіда в досягненні їм гарантовано високих результатів праці.

Концепція формування соціальної компетентності студентів класичних університетів засобами використання ігрових технологій, що пропонується в

дослідженні, побудована з урахуванням системних змін в елементах їхньої професійної підготовки.

У період сьогодення питання формування соціальної компетентності студентів є особливо актуальним й зумовлюється інноваційністю освітнього процесу та інтернаціоналізацією системи вищої освіти. За цих умов здобувачі вищої професійної освіти повинні бути спроможними підтримувати соціальні відносини, встановлювати соціальні контакти та вибудовувати певні стратегії власного розвитку у світі, що постійно змінюється, шляхом розвитку здібностей до самореалізації, самовизначення, самопізнання, саморозвитку, самозміни. У наукових працях філософського й психолого-педагогічного спрямування було відображено різні аспекти цієї проблеми.

Зокрема, низка дослідників (С. Гончаров [187], Г. Беліцька [70], Г. Марасанов [544], Н. Рототаєва [756] та інші) акцентує увагу на підходах до висвітлення феномену соціальної компетентності особистості, його значенні, суті, структурі, умовах розвитку.

Нашу увагу привернули праці, в яких обґрунтовується необхідність формування соціальної компетентності саме студентства (праці Н. Гулієва [203], С. Бахтеєвої [63], А. Демчук [222], С. Краснокутської [460], Н. Ляхової [530], Г. Мосягіної [577; 579], Н. Мокеєвої [571], Т. Пушкарьової [733], О. Спіріна [820]).

Предметом уваги Е. Зеєра [343], О. Григорьєвої [195], І. Зимньої [355], О. Петрової [75] стали проблеми оцінювання й діагностики рівня розвитку складових соціальної компетентності.

Вивчення та аналіз наукової літератури дозволяє свідчити, що проблема формування соціальної компетентності здобувачів освіти класичних університетів засобами ігрових технологій залишається не розкритою.

Зауважимо, що ефективність розвитку у здобувачів освіти класичних університетів соціальної компетентності засобами ігрових технологій можливо забезпечити таким чином: спираючись на методологію наукового дослідження, підґрунтям якої є основні положення наукових підходів стосовно розуміння

закономірностей формування соціальної компетентності в умовах ЗВО засобами застосування ігрових технологій; науково-теоретичним обґрунтуванням сутності компетентності зазначеного виду; взаємопов'язуванням елементів структури соціальної компетентності; функціонуванню дидактичної системи формування у студентів класичних університетів компетентності зазначеного виду засобами ігрових технологій (блоки: цільовий, стратегічно-концептуальний, проектувально-організаційний, технологічно-процесуальний та контрольньо-оцінний). Неперервність та наступність є основними ідеями розробки вказаної системи [892; 893].

Розроблені концептуальні положення є основою для обґрунтування дидактичної системи формування соціальної компетентності студентів класичних університетів засобами ігрових технологій.

При характеристиці поняття «система» враховуємо його тісний взаємозв'язок з такими поняттями: зв'язок, структура, цілісність, блоки, відносини. Характеристикою будь-якої системи є структурність, ієрархічність, багаторівневність. На названі ознаки було вказано науковцями, які досліджували теорію систем: П. Анохін [28], А. Аверьянов [2], Л. Берталанфі [81], І. Блауберг [95], О. Ковальов [420], М. Каган [387], В. Садовський [763], Б. Юдін [956], В. Чернишов [917].

Вивчення та аналіз наукових джерел дозволяє констатувати, що під «системою» слід розуміти: «утворення», що складається із взаємодіючих частин [81, с. 42]; безліч елементів, що є тісно взаємопов'язаними та становлять цілісність у функціонуванні й будові [95, с. 8]; «сукупність елементів», які знаходяться в деяких зв'язках один з одним і складають щось ціле [788, с. 584]; обмежену множину складових, що взаємодіють між собою [2, с. 43]; суму елементів, фіксовані властивості яких визначають шляхи реалізації певних відносин [427, с. 312]; упорядковану множину компонентів, що складають певне ціле, сума властивостей яких не може бути зведеною до властивостей самої системи [387, с. 19; 788, с. 584]; кооперацію компонентів множини, дія яких спрямована на отримання корисного кінцевого результату [28, с. 34].

Отже, поняття «система» у нашій роботі ми тлумачимо як таку множину елементів, що є впорядкованими та мають тісний зв'язок один з одним, утворюючи цілісну єдність.

В контексті зазначеного слід вказати на вибірковість компонентів, що створюють систему, тобто загострити увагу на тому, що далеко не всі компоненти можуть бути її елементами [917, с. 6-9]. Елементи, що створюють систему, мають «взаємодіяти», тобто вносити свою частку в досягнення запланованого результату, отже систему складає тільки такий комплекс вибірково залучених компонентів, взаємодія та взаємини яких приймають характер взаємодії, спрямованої на отримання позитивного результату [28, с. 35].

Наведені визначення дозволяють стверджувати: науковці пояснюють цілісність самої системи наявністю та особливістю зв'язків між її компонентами. Натомість вибір компонентів з певної множини, а також акт їх залучення в систему визначається на основі потреб, що є причинним системоутворюючим чинником [917, с. 6-7]. Формулювання цілей на тлі потреб та їх спрямованість на отримання певного результату є тим інструментом, що створює впорядковану взаємодію між усіма компонентами системи. Отже, організація та структура системи є виявленням її впорядкованості [82; 247; 255; 420; 929].

Дидактична система належить до педагогічної системи. Дефініцію «педагогічна система» науковці трактують як: певну сукупність взаємопов'язаних компонентів, що підпорядковуються вирішенню завдань сучасної освіти, процесам виховання та розвитку як молоді, так і дорослих [644]; такий закритий тип організаційно-технологічного комплексу, що має забезпечити реалізацію поставленої мети [85]; комплекс наукових тверджень, використання якого має за мету встановлення зв'язків між педагогічними факторами та їх координацію [693]. Серед ознак педагогічної системи науковці виокремлюють: цілеспрямованість, функціональність, ієрархічність, динамічність, інтегративність, інформаційність, рівновагу, синергізм та

емерджентність (властивості компонентів системи не завжди визначають властивості самої системи) тощо.

Поняття «дидактична система» теж не має однозначного тлумачення. Так, сучасні вчені [85; 539; 644; 693] трактують його в якості: складової педагогічної системи, тобто її підсистеми, що спрямована на управління процесом навчання (В. Беспалько [85]); феномену, що надає можливості викладачеві здійснювати акти передачі системи знань вихованцям та забезпечує управління процесами їх засвоєння (І. Малафійк [539]); сукупність дидактичних компонентів, що є взаємозалежними та взаємопов'язаними (І. Осадченко [644]); цілісне утворення, що формується за визначеними критеріями та характеризується внутрішньою цілісністю структур, створених через єдність цілей, організаційних принципів, змісту, форм та методів навчання (І. Підласий [693]).

Грунтуючись на визначенні, запропонованому І. Осадченко [644]) та беручи до уваги трактування цього поняття, надані В. Беспальком [85], І. Малафійком [539] та І. Підласим [693] ми під дидактичною системою розуміємо центральну або стрижневу складову педагогічної системи, що була сформована на підґрунті конкретної психолого-педагогічної концепції, яка надає певний спосіб розуміння сукупності взаємозв'язаних елементів цієї дидактичної системи, спрямованої на процеси досягнення поставленої освітньої мети. Складовими елементами дидактичної системи є: цілі та зміст навчання; дидактичні процеси, що відбуваються в ній; принципи, методи, форми та засоби навчання. Отже, дидактична система у площині нашого дослідження являє собою сукупність взаємозалежних, взаємообумовлених та взаємодіючих компонентів, що складають єдине ціле.

Досліджуючи проблему формування соціальної компетентності у сучасному науковому дискурсі, нами було сформульовано завдання: розробити дидактичну систему формування цієї компетентності у студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій. Системно-компонентний аналіз зазначеної проблеми дозволив нам виокремити та обґрунтувати наступні блоки, що складають авторську дидактичну систему:

цільовий, концептуальний, змістовно-технологічний, контрольньо-оцінний (рис. 4.1).

Зокрема, *складовими цільового блоку* є: потреба у формуванні соціальної компетентності; ціннісне відношення до проблеми формування соціальної компетентності завдяки здатності слідувати моральним цінностям, що є визнаними в суспільстві; роз'яснення цінностей, ціннісної рефлексії, ціннісної дії; ціннісне навіювання; спрямування студентів до активних дій, що є свідченням їхньої схильності до подальшого зростання рівня їхньої соціальної компетентності; інтерес як імпульс активної пізнавальної діяльності студентів.

Концептуальний блок базується на методологічних засадах процесу формування соціальної компетентності у студентства (наукові підходи й принципи – загальнодидактичні, специфічні принципи формування соціальної компетентності, принципи застосування ігрових технологій).

Натомість, *змістовно-технологічний блок* віддзеркалює: а) єдність мотиваційно-світоглядного, когнітивного, діяльнісно-операційного, особистісно-рефлексійного компонентів сформованості соціальної компетентності; б) етапи її формування; в) дидактичні умови, що впливають на процес формування компетентності зазначеного виду. Також даний блок включає: функції сформованості соціальної компетентності завдяки використанню ігрових технологій; конгломерат знань та вмінь, необхідних для формування соціальної компетентності, способів їх упровадження та реалізації в освітньому процесі.

Нарешті, *контрольно-оцінний блок* передбачає моніторинг сформованості соціальної компетентності та визначення критеріально-рівневого інструментарію.

Розглянемо більш докладно *цільовий блок* дидактичної системи формування у здобувачів освіти класичних університетів соціальної компетентності. Він спрямований на обґрунтування дидактичної системи формування соціальної компетентності студентів.

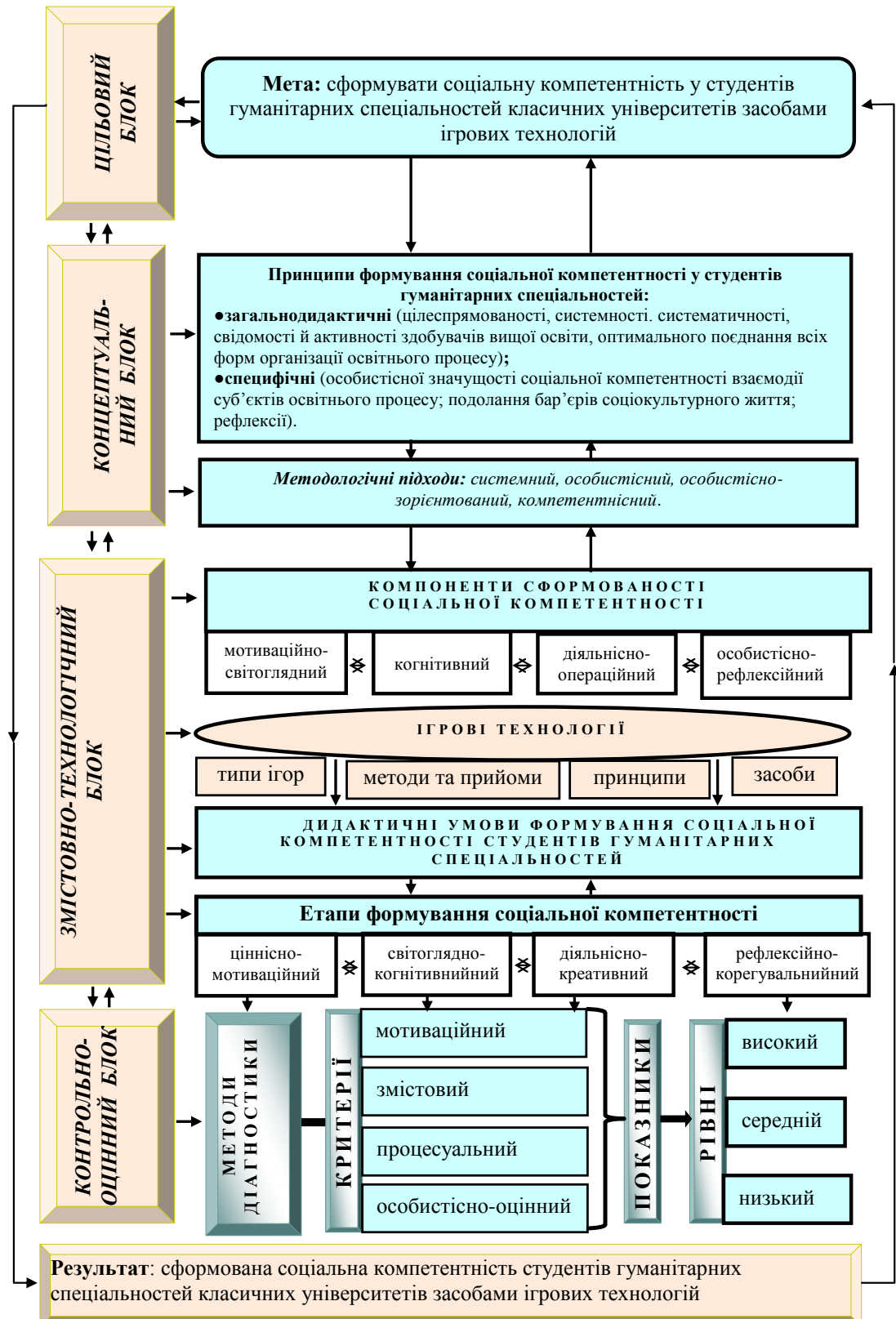


Рис. 4. 1. Дидактична система формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій

Його основні положення відповідають сучасним вимогам суспільства щодо підготовки висококваліфікованого фахівця, здатного розуміти, усвідомлювати, осмислювати соціальні явища, закони й закономірності та спроможного до суспільно-значущої перетворювальної діяльності. Стрижнем названої якого є мета дидактичної системи – формування соціальної компетентності здобувачів освіти класичних університетів засобами ігрових технологій. Вимоги до здобувачів освіти, відображені в Законі України «Про вищу освіту» стали підґрунтям її формування.

У процесі формування соціальної компетентності доречно дотримуватись певних вимог, що скомпоновані нами у такі групи:

1. *Дидактично-виховні* вимоги передбачають реалізацію виховної функції освітнього процесу в ЗВО й утілюються через принципи навчання. Їхня суть полягає у чіткому формулюванні мети, визначенні завдань навчання, організації роботи по їх розв'язанню, встановленні та забезпеченні ефективного зворотного зв'язку.

2. *Дослідницькі* вимоги реалізуються через: систематичність збагачення й розширення наявних знань шляхом самоосвіти стосовно природи соціальної дійсності, законів функціонування держави і суспільства, основ соціального законодавства, рольових позицій та вимог до представників тієї чи іншої професії; засвоєння, активне опрацювання і реалізацію здобувачем освіти у подальшій діяльності принципів побудови та планування професійної кар'єри; отримання й аналіз інформації, набутої з різноманітних джерел в різних галузях знань; визначення й розкриття суті найкращих засобів і способів розв'язання соціальних і професійних завдань.

Самостійний пошук й аналіз теоретичних положень здобувачами вищої освіти сприяє їхньому саморозвитку та досягненню високого рівня адаптивності до умов конкретного соціуму.

3. *Проектувальні* вимоги ґрунтуються на процесі інтерпретації здобувачами освіти основних понять соціальної дійсності та подальшому розвитку у них здатності бути патріотом, громадянином, рівноправним членом

суспільства; ефективній взаємодії з навколишнім середовищем; відкритості для сприйняття нового й успішній адаптації до соціально-економічних умов; участі в складній системі міжособистісних відносин; мотивуванні себе й оточуючих до активної продуктивної діяльності; узгодженні своїх дій з діями інших суб'єктів діяльності; прийнятті зважених й обдуманих рішень; швидкій орієнтації в ситуації та актуалізації особистісного досвіду для її розв'язання; побудові стратегій власної поведінки на основі адекватного реагування на ситуацію, що склалася. Майбутньому фахівцю вкрай необхідні знання про: суть соціальних явищ; побудову і функціонування соціальних інститутів в суспільстві; логіку соціальної взаємодії; норми конкретного соціуму. У цьому контексті дієвим засобом підвищення ефективності впливу освітнього процесу на розвиток зазначеної компетентності є використання широкої палітри ігрових тренінгових вправ, технік, методів та прийомів з урахуванням загальних та індивідуальних закономірностей психофізіологічного розвитку студентів.

4. *Організаційно-управлінські* вимоги спрямовані на активну взаємодію здобувачів освіти з соціальним середовищем на базі психофізіологічних знань, етичних та педагогічних норм цієї взаємодії й різних видів діяльності. Також вони містять способи впровадження наявних систематизованих знань про природу людини з метою формування сприйняття себе як соціального суб'єкта; загальнолюдські цінності та норми; структуру особистості та її якості, що дозволяють успішно соціалізуватися в суспільстві; права людини як сукупності правил, що регламентують її діяльність в різних галузях суспільного життя у повсякденну практику здобувачів вищої освіти.

Ця група вимог передбачає управління самостійною діяльністю студентів, що має творчий характер, з опанування засобами та способами розв'язання соціальних і професійних завдань, вибору соціальних орієнтирів, організації власної діяльності відповідно до них.

Ще однією складовою зазначеної групи є оптимальний розподіл ресурсів по досягненню поставлених цілей з самоосвіти та саморозвитку, тобто

перспективне планування із контрольними діями за виконанням запланованого; уміння долати бар'єри: соціально-психологічні, смислові, спілкування, творчі.

5. *Прогностичні* вимоги акцентуються в уміннях здобувачів освіти визначитися зі стратегією та передбачати результати власної діяльності, оцінювати й аналізувати здобуті результати. Аналіз отриманих результатів має бути використаним надалі в роботі щодо формування компетентності зазначеного виду з метою корекції й вдосконалення власних дій щодо конструктивної взаємодії в різних ситуаціях, осмисленого відтворення необхідної інформації, а також самовладання й знаходження раціональних рішень у невизначених обставинах. Все це є можливим за умов вдалого використання знань індивідуальних особливостей здобувачів вищої освіти, особливостей їхнього психологічного стану, сформованої мотивації, врахування навчальних та пізнавальних можливостей, стимулювання інтересу й позитивного ставлення до дослідницької навчально-пізнавальної діяльності.

6. *Валеологічні* вимоги спрямовані на процеси забезпечення певними знаннями про взаємозв'язок фізичного, психічного і соціального здоров'я особистості й суспільства; вільного володіння інформацією про систему необхідних умінь і навичок, що забезпечують процеси зберігання й зміцнення здоров'я людини, а також розвиток й вдосконалення її психофізичних здібностей; організації та змісту процесу навчання; вибору вдалих методичних підходів до забезпечення навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти; подолання несприятливих впливів освітнього середовища на стан здоров'я здобувачів освіти; врахування психологічних особливостей під час взаємодії суб'єктів освітнього простору; усвідомлення здоров'я як найважливішої цінності, володіння знаннями та вміннями з охорони здоров'я та безпеки життєдіяльності; забезпечення ергономічних умов для розкриття потенціалу особистості в освітньому середовищі.

Таким чином, у нашому дослідженні цільовий блок є сукупністю мети дидактичної системи та вимог, що ставляться до процесу формування соціальної компетентності студентів класичних університетів. Вказаний блок

має спрямування на формування ціннісного ставлення до проблеми формування соціальної компетентності у студентів класичних університетів засобами ігрових технологій, їх стимулювання до розкриття власних можливостей та індивідуальності.

Характеризуючи *концептуальний блок* формування соціальної компетентності у студентів класичних університетів засобами використання ігрових технологій, слід вказати на те, що він відбиває фундаментальні психолого-педагогічні й методологічні положення, що є базою процесу формування соціальної компетентності здобувачів освіти класичних університетів. У зазначеному контексті підґрунтям наукових розвідок є теоретико-методологічні засади новітніх підходів стосовно формування соціальної компетентності студентів класичних університетів в освітньому середовищі.

Оснoву процесу формування соціальної компетентності у студентів класичних університетів засобами використання ігрових технологій становить теорія особистісно-зорієнтованого навчання. Її стрижнем є урахування рис, властивостей, особливостей поведінки, що визначають індивідуальність кожного студента.

В контексті вищезазначеного слід вказати на складність у визначенні мети підготовки здобувача вищої освіти під час професійного навчання: вона має певну зовнішню оболонку у вигляді формулювання здебільше декларативного характеру. На жаль, у дидактиці сучасної вищої школи не сформульовані складові конкретної методики її розробки й втілення, а окреслено лише підходи до визначення [634, с. 144]. Нове розуміння мети професійної підготовки здобувачів вищої освіти було зумовлене завдячуючи усвідомленню основних положень, на яких ґрунтується особистісно-зорієнтована освітня парадигма [87; 239; 449; 557; 678; 769; 811; 831; 924].

З огляду на те, що процес формування соціальної компетентності є динамічним, жвавим і рухливим, виникають певні сумніви відносно реальності її досягнення – сформованості у здобувача вищої професійної освіти належного

рівня соціальної компетентності за умов відсутності практичного досвіду. Уточнення цього аспекту привело до необхідності постановки питання про використання ігрових технологій як таких, що мають суттєвий вплив на набуття студентами певного досвіду у процесі розв'язання неоднозначних ігрових ситуацій.

Елементами концептуального блоку є:

1) сукупність методологічних підходів (їх зміст викладено у п.3.1. третього розділу);

2) загальнодидактичні та специфічні принципи.

Реалізація дидактичної системи формування соціальної компетентності студентів класичних університетів засобами ігрових технологій спирається на низку принципів загальнодидактичного та специфічного характеру. Більш детальний розгляд кожної з зазначених груп дав змогу зазначити наступне.

Принципи системності, систематичності, цілеспрямованості, свідомості й активності студентів, оптимального поєднання різних форм організації освітнього процесу віднесено до загальнодидактичних принципів.

Схарактеризуємо специфічні принципи, а саме:

- *особистісної значущості соціальної компетентності*. Головною суперечністю, що зумовлює розвиток індивіда, є суперечність між особливостями та вимогами, що ставляться до діяльності та поведінки людини відповідно до встановлених у суспільстві правил та її індивідуальними здібностями [922]. Суть вказаної суперечності полягає у невідповідності наявних здібностей людини вимогам, що змінюються прямо пропорційно рівню розвитку тієї чи іншої спільноти. Внаслідок впливу цих вимог за умов належної мотивації мають розвиватися наявні здібності індивіда. Усвідомлення значущості цих потреб здобувачами вищої освіти спрямує їхню діяльність на розвиток власних можливостей, якостей, умінь завдяки самоаналізу, самооцінці, саморефлексії. Реалізація розвивальної функції діяльності можлива з огляду на те, що сума суперечностей та бар'єрів, які виникають на шляху їх подолання, не перевищують рівня реальних можливостей людини, інакше

виникають процеси блокування активності й припинення діяльності [181]. На руйнівний та творчий характер бар'єрів було вказано в працях видатних учених-психологів [880];

- *взаємодії суб'єктів освітнього процесу*. Сутністю принципу є поєднання процесів впливу один на одного суб'єктів освітнього процесу у процесі підготовки майбутніх фахівців. Під час організації ігрової взаємодії здобувачі освіти підсилюють вияв своєї індивідуальності засобом розв'язання низки складних ситуацій, що мають місце в соціумі, зокрема й сфері майбутньої професійної діяльності [265].

Ігрова взаємодія передбачає формування в індивіда комплексу уявлень не тільки про особливості сфери, мету, види майбутньої діяльності, а й про місце людини в процесі набуття соціально-професійних знань та умінь. Вона має певний вплив на моральні орієнтири, формує програми поведінки майбутнього фахівця [320].

Цінність взаємодії у формі гри, як одного з засобів формування соціальної компетентності студентства, полягає в її багатоспрямованості. Ця багатовекторність визначається цільовим призначенням гри. Так, сучасні дослідники умовно виділяють три категорії цілей під час організації ігрової взаємодії: цілі саморозвитку (інтрапсихічні), цілі загального розвитку (розвивальні), цілі взаємовідносин (міжособистісні) [909, с. 488]. Аналіз спектра цілей дає змогу стверджувати думку про те, що застосування ігрових технологій сприяє формуванню таких якостей особистості, як: самовідчуття, самовираження, самодослідження, самоконтроль, впевненість у собі й своїх можливостях. Вони поглиблюють та підсилюють такі процеси, як: смислової організації досвіду; стимуляції дослідження причинно-наслідкових зв'язків; наслідування тих рольових позицій, що програються учасниками взаємодії; міжособистісної комунікації; формування відносин в системі «дитина-дитина», «дитина-дорослий», «дорослий-дорослий».

Отже, організація подібної взаємодії серед суб'єктів освітнього простору, які об'єднані спільною метою, з одного боку, має спрямування на оптимізацію

педагогічного процесу, з іншого – на розвиток особистості здобувача вищої професійної освіти [272];

- *взаємозумовленості формування соціальної компетентності й подолання бар'єрів соціокультурного життя.* Процес формування соціальної компетентності у здобувачів освіти класичних університетів здійснюється завдячуючи наявності певних бар'єрів (етносоціокультурних, позиційно-рольових, самоосвітніх, індивідуально-психологічних) та особливостям їх подолання у відповідних сферах життя людини:

- етносоціокультурній, що виявляються під час взаємодії у конкретних соціокультурних умовах та віддзеркалюють особливості етнічної свідомості, стереотипів, цінностей, установок, розуміння намірів, вербальних та невербальних засобів спілкування;

- віковій, підґрунтям виникнення яких є незнання або слабе розуміння психологічних особливостей людей конкретного віку, недостатня обізнаність про молодіжну субкультуру;

- позиційно-рольовій, висвітлення яких сприяє усуненню перешкод, що мають місце в ситуаціях порушення конвенціональних ролей, прав та обов'язків;

- індивідуально-психологічній, які є результатом взаємозв'язку індивідуально-психологічних особливостей суб'єктів соціальної дійсності, їх неприйняттям один одного;

- самоосвітній, що характеризуються відсутністю у здобувачів вищої освіти акту цілепокладання, нездатністю передбачати результати власної діяльності, несформованістю навичок самоаналізу, самоконтролю й самопостереження.

Фіксація зазначених бар'єрів на емоційно-чуттєвому й когнітивному рівнях сприятиме їх запобіганню й подоланню, що не може не позначитись на процесах розвитку особистості студента;

- *рефлексії*, яка є: одним з механізмів розвитку певних видів діяльності студентів; засобом здійснення контролю за ними та управління; своєрідним

дослідженням обґрунтування особливостей власного існування й самопостереження.

В умовах особистісно-зорієнтованої освітньої парадигми, згідно з якою реалізація потреб індивіда в самовихованні, самоосвіті, саморозвитку, самоактуалізації, саморегуляції визнається однією з найвищих цінностей, організація рефлексійної діяльності набуває особливого значення в освітньому процесі.

Серед функцій рефлексії в освітньому процесі сучасні дослідники виокремлюють [663, с. 119]: проектувальну (проектування та моделювання діяльності суб'єктів педагогічного процесу); організаторську (організація найбільш ефективних способів взаємодії у спільній діяльності); комунікативну (як умова продуктивного спілкування учасників педагогічного процесу); смислотворчу (формування осмисленості діяльності та взаємодії); мотиваційну (визначення спрямованості спільної діяльності суб'єктів педагогічного процесу на результат); корекційну (спонукання до змін під час взаємодії) [303].

Отже, рефлексія спрямована на вдосконалення здатності суб'єктів освітнього процесу до самозміни незалежно від предметно-професійної підготовки.

Все, зазначене вище, вказує на те, що концептуальний блок дидактичної системи формування соціальної компетентності студентів класичних університетів засобами ігрових технологій, було визначено на засадах системного, особистісного, особистісно-зорієнтованого, компетентнісного підходів та тих загальнодидактичних та специфічних принципів, що стали базисом її сформованості у студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів.

Важливою складовою дидактичної системи формування соціальної компетентності студентів класичних університетів засобами ігрових технологій нами був визнаний змістовно-технологічний блок.

Змістовно-технологічний блок містить в своїй основі компоненти сформованості соціальної компетентності студентів класичних університетів.

Серед них: особистісно-рефлексійний, мотиваційно-світоглядний, когнітивний, діяльнісно-операційний.

Так, мотиваційно-світоглядний компонент є віддзеркаленням належної мотивації у студентів формувати соціальну компетентність, а також існуючої потреби у її подальшому розвитку та підвищенні інтересу до проблеми удосконалення компетентності зазначеного виду, спрямуванні діяльності здобувачів освіти на всебічний розвиток власної індивідуальності. Зокрема, когнітивний компонент передбачає наявність у здобувачів освіти знань природи соціальної дійсності, а також законів функціонування держави і суспільства, основ законодавства, культурних норм, звичаїв, традицій, правил поведінки й етикету, характерних для конкретного соціуму. Цей компонент містить способи впровадження вищезазначених знань у майбутню професійну діяльність, методи та прийоми подолання бар'єрів соціокультурного життя. Натомість, діяльнісно-операційний компонент являє сукупність умінь індивіда, спрямованих на його саморозвиток і самоосвіту. Серед них значущим є уміння запобігати й долати бар'єри соціокультурного життя. Зауважимо, що особистісно-рефлексійний компонент має спрямування на розвиток наявних якостей студентів (самостійність, рефлексія, витримка, тренуваність), здатності здійснювати рефлексію та самооцінку власних дій стосовно формування компетентності зазначеного виду.

Здійснений нами аналіз наукових джерел [530; 804; 843] дозволяє пов'язати цей блок із дидактичними умовами, що впливають на процес реалізації дидактичної системи.

Дидактичні умови є відображенням провідних чинників та ресурсів, що впливають на процес взаємодії всіх елементів дидактичної системи формування соціальної компетентності студентів класичних університетів засобами ігрових технологій за умов зберігання оптимальної організації освітнього процесу.

Нами було визначено низку дидактичних умов, необхідних для формування в студентів класичних університетів соціальної компетентності засобами використання ігрових технологій. Серед них: 1) упровадження

принципів педагогіки партнерства як базису розвитку позитивної соціальної активності здобувачів вищої освіти; 2) занурення у діяльнісно-орієнтований простір закладу освіти через соціальні практики; 3) використання під час аудиторної та позааудиторної роботи сучасних педагогічних технологій (ігрових технологій) та активних методів навчання (зокрема, методу проєктів), що передбачає різні форми участі в житті суспільства; 4) узгодженість та координація психолого-педагогічних установок суб'єктів освітнього процесу у подоланні бар'єрів соціокультурного життя (освіти та самоосвіти) в структурі самостійної діяльності студентської молоді; 5) дидактичний супровід процесу розвитку соціальної активності студентів.

Ці дидактичні умови посідають одне з ключових місць у розробленій нами дидактичній системі й корелюють із компонентами сформованості соціальної компетентності у студентів, що були зазначені вище.

Більш ґрунтовна характеристика дидактичних умов формування соціальної компетентності засобами використання ігрових технологій представлена нами у підрозділі 4.2.

У даному блоці виокремлені етапи формування соціальної компетентності студентів: світоглядно-когнітивний, ціннісно-мотиваційний, діяльнісно-креативний, рефлексійно-корегувальний. Їх виокремлення не відображає повною мірою сутність всього процесу формування соціальної компетентності, адже самі етапи не є показником акту дієвості майбутніх фахівців у різних сферах життєдіяльності. Отже, виникає необхідність схарактеризувати функції підготовки студентів в освітньому процесі.

Сучасні дослідники виокремлюють такі функції підготовки майбутнього фахівця у закладах вищої професійної освіти: гносеологічну, аксіологічну, праксіологічну, рефлексійну [182, с. 21]. Зазначені функції можуть бути доповненими соціально-гуманітарними, фаховими, психолого-педагогічними, практичними, особистісно-зорієнтованими [580, с. 15]. В залежності від профілю професійної підготовки виділяють дослідницьку, методичну, виховну, дидактичну, самоосвітню [844].

Слід указати на те, що змістовна складова зазначених функцій, як і їх перелік, залежать від педагогічної проблеми, що слід розв'язати, та поставлених дослідником завдань. Виокремлення конкретних функціональних компонентів формування соціальної компетентності демонструє багатовекторність її змісту. З огляду на те, що функції вказують на напрям можливих дій, їх висвітлення пояснює процесуальну сторону формування соціальної компетентності. Узявши до уваги розмаїття відносин між здобувачами вищої освіти в освітньому процесі, нами зроблено акцент на наступних функціях формування соціальної компетентності: пізнавальній, інформаційній, аксіологічній, діагностично-прогностичній, комунікативній, регулювальній і захисній. Доцільно розглянути детальніше кожен із зазначених функцій.

Аксіологічна функція свідчить про забезпечення на основі формування соціальної компетентності можливості сприйняття студентами питань стосовно: структури ціннісного світогляду; природи цінностей та їх місця в реальному житті; зв'язку цінностей між собою та структурою особистості, з соціальними та культурними чинниками. Ця функція спрямовує здобувачів вищої освіти на вивчення: поняття «цінність» як норми існування людини; типів особистості із притаманними для неї ієрархії цінностей; ціннісних систем, зумовлених культурно-історичним контекстом. Завдячуючи вказаній функції, поняття «ціннісна система» набуває у студентів узагальненого змісту й виступає засобом виявлення й опису відносин у соціумі та соціальних інститутів. Її реалізація дозволяє залучати студентів до активних дій в соціумі, що мають позитивний ефект, та спрямовувати дії на подальший розвиток їхньої соціальної активності.

Пізнавальна функція формування соціальної компетентності вказує на можливість присвоєння, надбання та засвоєння необхідної суми знань здобувачами вищої освіти класичних університетів. Названа функція свідчить про можливість різнобічного вивчення процесів формування соціальної компетентності у здобувачів освіти, а також своєчасного подолання ними

бар'єрів культурного й соціального життя. Вона дозволяє дослідити закономірності розвитку сучасного соціуму, завдячуючи таким формам розумової діяльності студентів як передбачення, інтуїція, уява. Також ця функція має спрямування на організацію пізнання в контексті набуття здобувачем вищої освіти власного досвіду й засвоєння певної суми знань з розвитку та саморозвитку.

Діагностично-прогностична функція відбиває можливість забезпечення процесів з'ясування рівня підготовленості студентів та перевірки результатів їхнього навчання у таких сферах: психологічній (розвиток пізнавальних процесів здобувача освіти, його умінь діяти у складних ситуаціях), когнітивній (опанування сумою знань й визначення способів їх досягнення), соціальній (рівень соціальної активності, ступінь засвоєння соціальних норм, адаптація до колективу тощо).

Інформаційна функція забезпечує подальший розвиток умінь здобувачів освіти користуватися наданою інформацією, збирати її з різних джерел та аналізувати. Ця функція передбачає обробку студентами як текстової, так і цифрової інформації, її обробку й зберігання. Відтак, функція відображує спроможність студентів здійснювати систематичну роботу із графіками, діаграмами, текстами, аудіо- та відеоінформацією, що сприяє створенню у них уяви про стан розвитку суспільства, соціальних інститутів й людини, як носія соціальних дій.

Комунікативна функція віддзеркалює можливість встановлення контактів й зворотного зв'язку між усіма суб'єктами освітнього процесу, забезпечує взаємодію між викладацьким складом ЗВО та студентами, а також уможлиблює використання засобів комунікації (як вербальних, так і невербальних), адекватних до ситуації спілкування. Ця функція забезпечує конкретну модель поведінки її учасників через вияв логічності, виразності, виваженості, емоційності, культури мовлення. Вона може бути реалізованою через уміння суб'єктів педагогічної взаємодії здійснювати обмін необхідною інформацією,

розширювати коло мовних контактів, знімати напругу під час професійної взаємодії, створювати доброзичливу атмосферу.

Регулювальна функція свідчить про управління власним емоційним станом та поведінкою у процесі взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Учасники взаємодії, опановуючи прийоми психотехніки, стають спроможними уникати конфліктних ситуацій і деструктивних впливів, запобігати виникненню емоційних бар'єрів у ході спілкування [181, с. 203]. Названа функція дозволяє індивіду долати бар'єри соціокультурного життя через адекватну оцінку ситуації, її докладний аналіз, здатність прийняти виважене рішення, використання прийомів саморегуляції. Ця функція може бути реалізована на підґрунті глибоких знань особливостей розвитку індивіда. Її реалізація спрямована на удосконалення його пізнавальних потреб й вибудову стратегії подальшої діяльності.

Захисна функція відображує здатність індивіда організувати свою діяльність в напрямку створення доброзичливої атмосфери між суб'єктами взаємодії, запобігання й подолання конфліктів, оцінки ризиків, що мають місце в освітньому процесі. Все це можливо за умов наявності почуття такту, рівноваги, прояву майстерності на підґрунті різнобічного аналізу ситуації, урахуванні індивідуальних особливостей та психічного стану суб'єктів взаємодії. Зазначена функція уможлиблює процес прийняття зважених рішень, вибору одного з можливих варіантів правильного розв'язання проблеми, стимуляції пошуку нетрадиційних способів розв'язання поставленого завдання, раціонального відношення до можливої невдачі в ситуації, що має невизначений результат.

Важливо констатувати, що всі вищезазначені функції формування соціальної компетентності утворюють цілісність. Вони доповнюють і розширюють одна одну, є взаємозалежними. Ефективність та успішність акту формування соціальної компетентності студентів визначається комплексним застосуванням цих функцій, націлених на подальший розвиток їхньої індивідуальності.

Важливою складовою дидактичної системи формування соціальної компетентності у студентів класичних університетів засобами використання ігрових технологій є *контрольно-оцінний* блок, що відображає вимоги, які ставляться до сформованості у здобувачів освіти соціальної компетентності. Ця складова дидактичної системи передбачає розробку такого діагностичного апарату, за допомогою якого можливо визначити показники, а також інструментарій рівнів сформованості соціальної компетентності (низький, середній, високий) й критерії (мотиваційний, змістовий, процесуальний, особистісно-оцінний) на базі відповідних методів оцінювання у здобувачів освіти сформованості соціальної компетентності.

З метою розв'язання практичних завдань, що зазначені в дослідженні, слід виокремити такі, які підлягають оцінці, за допомогою яких можна висвітлити суть та розкрити зміст явища, дати йому опис та зафіксувати.

З огляду на те, що далеко не всі предмети дослідження можна виміряти й інтерпретувати у певній кількості відсотків, застосовуються й так звані побічні ознаки, що можуть бути реалізованими через збір необхідної інформації, спостереження, набуття чуттєвих даних про його об'єкт. Така ситуація характеризує сформованість соціальної компетентності студентів засобами використання ігрових технологій. Отже, результативність вивчення у студентів класичних університетів сформованості соціальної компетентності можна вважати настільки ймовірною, наскільки отримані результати є статистично та математично опрацьованими.

У психолого-педагогічних джерелах поняттю «критерій» дано визначення як: засобу, що є відповідним даності, який дозволяє здійснювати виявлення загальних ознак, класифікувати, вимірювати, оцінювати [141: с. 465]; рівню, що визначає ступінь ефективності чи оптимальності; параметру як показника, що характеризує властивість процесу [141, с. 10-32]. Критерій може бути визначеним на основі сукупності характеристик та певних ознак, завдячуючи яким уможлиблюється оцінка процесу, умов та результату діяльності відповідно до конкретних поставлених цілей [247, с. 434].

Діяльність суб'єктів освітнього процесу характеризується критеріями, підґрунтям яких є ознаки, за наявністю яких може бути визначений ступінь її відповідності встановленим у суспільстві нормам, стандартам, цілям, вимогам. Критерії, що характеризують якість їхньої діяльності, можуть бути використані для її характеристики й опису через ступінь досягнення поставленої мети [247, с. 435]. Згідно з думкою дослідників, базою для визначення показників, параметрів та критеріїв є: однозначність трактування в рамках конкретного дослідження; відповідність суті явища, що підлягає вивченню; правомірне й переконливе диференціювання наявних рівнів того чи іншого явища та визначення їх стійкості; прогнозування й передбачення основних тенденцій розвитку явища, що має бути дослідженим; надійність як властивість об'єкта зберігати в певний проміжок часу значення всіх параметрів, що характеризують його здатність виконувати необхідні функції в конкретних визначених умовах й забезпечують при повторній оцінці мінімум розходження; адитивність, суть якої полягає в тому, що сума значень величин, які складають частини цілого, дорівнює значенню цілої величини [85, с. 53].

Дослідники акцентують увагу на доцільності вибору невеликого кола параметрів і показників під час вивчення системних об'єктів із складною структурою. Головною ознакою їх вибору є висвітлення характеру зв'язків між усіма компонентами [325, с. 27-28].

Вчені пропонують виокремлювати дві групи критеріїв: зовнішні та внутрішні. До першої групи (зовнішніх критеріїв) ними віднесено ті, що визначаються через якість діяльності закладу вищої освіти. До другої групи (внутрішніх критеріїв) належать ті, що мають зв'язок із процесом та кінцевим результатом освітньої діяльності.

Оцінка якості діяльності закладу вищої освіти може бути здійснена за умов урахування наступних складових: цілепокладання як здатності визначати коло необхідних для здобувачів знань і умінь здійснювати порівняльний аналіз рівня набутих знань із тим рівнем, що слід опанувати; мотивації як уміння визначати пріоритети та нагальні потреби й на цьому підґрунті вибудовувати

стратегію, що поєднує власний інтерес із навчальними діями; навчальних дій, що є віддзеркаленням здатності здійснювати пошук нової інформації, застосовувати на практиці набуті знання та уміння; самоконтролю як спроможності контролювати власні думки, емоції та поведінку, а також порівнювати отриманий результат із відповідним взірцем; самокорекції як здатності самостійно виправляти наявні помилки й спрямовувати власні дії на досягнення результату; самооцінювання як можливості на основі рефлексії давати оцінку власним якостям і почуттям, перевагам і недолікам в процесі діяльності, з метою корекції здійснювати порівняння результатів контролю з боку викладача та власних результатів [247, с. 435]. Якісні показники мають вагомий вплив під час оцінки якості діяльності викладача й студента. Вони визначаються через ступінь досягнення поставленої мети та є переконливим базисом для її обґрунтування. Також вони є основою для визначення критеріїв будь-якої діяльності. Так, за загальнофункціональною основою дослідниками виділено комунікативний, проектувальний, гностичний, конструктивний, організаційний критерії [475]. З метою вимірювання та оцінки якості діяльності вчені використовують рівні досягнення мети цієї діяльності: критичний, достатній, низький, середній, високий [247, с. 436].

Урахування окреслених вище положень дало змогу розробити систему покомпонентних критеріїв та якісних показників, що свідчать про сформованість соціальної компетентності через використання ігрових технологій. Ця система є відображенням авторського бачення її сутності та основних характеристик.

Мотиваційний критерій свідчить про сформованість мотиваційного компонента як певної складової соціальної компетентності. До показників цього компонента віднесено такі:

- 1) потреба студентів у формуванні соціальної компетентності;
- 2) ціннісне відношення до формування зазначеної компетентності;
- 3) інтерес щодо формування соціальної компетентності;

4) націленість здобувачів освіти на подальший саморозвиток та самовдосконалення.

Змістовий критерій відображає рівень наявних знань особистості – рівень сформованості когнітивного компонента компетентності зазначеного виду.

За свідченням низки сучасних дослідників [576; 850] стосовно проблеми вимірювання якості та об'єму наявних знань індивіда, показники, що свідчать про якість, можна об'єднати у наступні групи: змістово-особистісну (глибина, гнучкість, стійкість); предметно-змістову (повнота, узагальненість, системність); змістово-діяльнісну (мобільність, міцність, дієвість). Вважаємо за доцільне дати коротку характеристику кожній із зазначених груп.

Якість знань здобувачів вищої освіти може бути розкритою через предметно-змістові показники. Вони свідчать про суттєві ознаки й характеристики об'єкта, відображують наявність зв'язків між частинами матеріалу, що підлягають опрацюванню та засвоєнню. Змістово-діяльнісні показники висвітлюють суть процесу послідовного засвоєння необхідної суми знань, спрямованої на отримання запланованого результату (актуалізація, фіксація та закріплення, безпосереднє застосування, відтворення). Змістово-особистісні показники віддзеркалюють підсумковий результат набуття студентами знань, отриманий ними у процесі навчальної та позанавчальної діяльності через опрацювання навчального матеріалу [850].

У контексті нашого дослідження акцентуємо увагу на таких характеристиках показників: глибина, обсяг, дієвість.

Глибина є віддзеркаленням здатностей здобувачів освіти аргументувати власні дії, вільно оперувати фактами, спрямовувати й трансформувати діяльність відповідно до ситуації, що склалась. Також глибина передбачає істотність зв'язків між явищами в тій чи іншій галузі знань. Вона відображує особливості застосування дидактичних принципів (науковість, системність, свідомість), є свідченням найвищого рівня діяльності (творчій), що виявляється у процесі виконання студентами завдань відповідного рівня [446].

Обсяг набутих знань є відображенням: ставлення здобувачів освіти до навчання; використання ними як основної, так і додаткової інформації у процесі підготовки до аудиторних занять; участі у позанавчальній діяльності.

Дієвість характеризує здатність студентів висвітлити процес застосування ними конкретних знань у площині ситуації, що склалася. Вона також актуалізує знання сутності й природи об'єкта, що вивчається.

Процесуальний критерій віддзеркалює ступінь сформованості операційно-діяльнісного компонента. Цей критерій можна представити такими сформованими вміннями:

1) інтелектуальні – вміння, що забезпечують спроможність індивіда до розуміння, інтерпретації, сприйняття, аналізу та синтезу інформації про соціальну компетентність;

2) гностичні – вміння вивчати, поповнювати й розширювати спектр наявних знань щодо формування компетентності зазначеного виду;

3) конструктивні – вміння, що вказують на здатність студентів до проектування й планування стратегії власної діяльності стосовно формування соціальної компетентності через вибір доцільних видів та оптимальних форм діяльності;

4) проектувальні – вміння здобувачів освіти планувати, розробляти та моделювати власну діяльність у площині формування соціальної компетентності; спроможність передбачати можливі утруднення, що виникають у процесі її здійснення; прогнозувати очікувані результати;

5) комунікативні – вміння, наявність яких уможливорює використання студентами вербальних та невербальних засобів спілкування з метою подолання й запобігання соціокультурних бар'єрів;

6) конативні – вміння, що відображують здатність особистості до соціальної взаємодії, колективної й групової роботи, висвітлюють її готовність дотримуватися культурних норм й традицій, долати конфлікти, виявляти толерантне ставлення до представників інших культур як учасників соціальної взаємодії;

7) емоційно-емпатійні – вміння чуттєвого пізнання індивідом феноменів навколишнього світу, що супроводжують будь-який акт його діяльності та відображаються у виявленні почуттів емпатії до оточуючих.

Особистісно-оцінний критерій визначає розвиненість особистісного компонента формування компетентності зазначеного виду через використання ігрових технологій за такими показниками, як-от:

1) соціальна активність;

2) здатність здійснювати самооцінку, самоаналіз, саморефлексію власної діяльності з формування й розвитку соціальної компетентності.

Схарактеризована нами система критеріїв та показників, які віддзеркалюють сформованість соціальної компетентності через використання ігрових технологій, уможливила здійснення нами диференціації рівнів її сформованості. Для їх виокремлення ми скористалися саме традиційною градацією. Така градація складається з трьох рівнів: *низького, середнього й високого*. У межах цих рівнів було визначено параметри показників для кожного із критеріїв, зазначених вище.

Вважаємо за доцільне дати характеристику покомпонентним критеріям відповідно до рівнів сформованості у студентів класичних університетів соціальної компетентності засобами використання ігрових технологій.

1. *Мотиваційний* критерій містить такі складові:

1) потреба у формуванні соціальної компетентності: чітка установка та ясне розуміння необхідності досягнення необхідного рівня сформованості компетентності зазначеного виду (високий рівень); часткова зацікавленість у сформованості компетентності зазначеного виду, відсутність особистісного інтересу у формуванні соціальної компетентності, неактивне виконання вимог викладача, небажання запобігання та долати бар'єри соціокультурного життя (середній рівень); відсутність зацікавленості у розвитку компетентності зазначеного виду, виконання вимог викладача в мінімальному обсязі, пасивність до процесів запобігання та подолання бар'єрів соціокультурного життя (низький рівень);

2) інтерес до формування соціальної компетентності: жвавий інтерес щодо досягнення запланованого рівня соціальної компетентності, який виявляється у значній активності з надбання, опрацювання, інтеріоризації необхідної суми знань щодо основних положень та тенденцій розвитку вказаної компетентності (високий рівень); невеликий спектр пізнавальних інтересів, часткове усвідомлення труднощів під час навчання та опрацювання матеріалу, зовнішня стимуляція діяльності, що має ситуативний характер (середній рівень); відсутність переконань та розуміння цілей розвитку зазначеної компетентності, відсутність пізнавальних інтересів, несвідоме ставлення до наявних труднощів у навчанні, що гальмують процес формування соціальної компетентності (низький рівень);

3) ціннісне відношення щодо формування соціальної компетентності: активне розуміння значущості соціальної компетентності, цінності гармонійних відносин між членами соціуму, соціальної взаємодії, позитивної перетворювальної діяльності (високий рівень); ситуативне позитивне ставлення до проблеми сформованості соціальної компетентності, фрагментарне усвідомлення її цінності (середній рівень); байдуже та незацікавлене ставлення до формування соціальної компетентності, повне неусвідомлене ставлення до сформованості соціальної компетентності (низький рівень);

4) націленість студентів класичних університетів на подальший розвиток власної особистості: врахування індивідуальних характеристик та особливостей суб'єктів соціальної взаємодії; активний пошук різноманітних методів та методик, що сприяють розвитку найяскравіших рис, які характеризують людину як неповторну особистість-носія соціальної компетентності; формування й побудова власної стратегії розвитку (високий рівень); фрагментарне врахування індивідуальних характеристик та особливостей суб'єктів соціальної взаємодії; недостатня активність у пошуку різноманітних методів та методик, що сприяють розвитку індивідуальних якостей носія соціальної компетентності; менша винахідливість у формуванні й побудові власної стратегії (середній рівень); ігнорування індивідуальних характеристик

та особливостей суб'єктів соціальної взаємодії; низька активність у пошуку різноманітних методів та методик, що сприяють розвитку індивідуальних якостей носія соціальної компетентності або її відсутність; відсутність власної стратегії розгортання й удосконалення власних якостей (низький рівень).

2. *Складовими змістового критерію є:*

1) дієвість знань: творчий характер застосування набутих знань у неоднозначних ситуаціях взаємодії особистості із соціумом та іншими людьми як наслідок подолання бар'єрів соціокультурного життя (високий рівень); реконструктивний характер використання набутих знань (середній рівень); репродуктивний характер набутих знань, що можуть бути застосованими лише в контексті стандартної ситуації під час взаємодії (низький рівень);

2) обсяг знань: усвідомлене, обдумане та осмислене розуміння теоретичних положень, що відображують зміст, функції, будову, складові соціальної компетентності як одного із важливих напрямів удосконалення професійної підготовки здобувачів вищої освіти (високий рівень); неповне або часткове усвідомлення теоретичних положень (середній рівень); нерозуміння зазначених науково-теоретичних положень, відсутність необхідної суми знань, підміна наукових понять поняттями, що вживаються у зазначеному контексті на побутовому рівні (низький рівень);

3) глибина знань: багата світоглядна позиція особистості; глибоке осмислення й розуміння істотності зв'язків між явищами, ланцюга причин, подій й наслідків, до яких все це призвело; високий ступінь усвідомлення теоретичного матеріалу, на підгрудні якого долаються бар'єри соціокультурного життя (високий рівень); нечітке розуміння причинно-наслідкових зв'язків, деякі труднощі у подоланні соціокультурних бар'єрів; висновки та отримані результати не розкривають зміст роботи у повному обсязі (середній рівень); відсутність здатності встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, слабкість або відсутність узагальнень та висновків (низький рівень);

3. *Процесуальний критерій складається з наступних елементів:*

1) гностичні вміння: конкретизація й уточнення цілей формування соціальної компетентності; оцінка власних дій, спрямованих на розвиток пізнавальної діяльності; використання різних джерел інформації та нових інформаційних технологій; творче переосмислення наявної та здобутої інформації; побудова власної стратегії дій (високий рівень); оцінка власних дій та їх аналіз, що мають спрямування на розвиток пізнавальної діяльності, здійснюються згідно з поставленими цілями; здобута інформація сприймається без критичного аналізу, як даність; наявність деяких труднощів в контексті побудови власної стратегії дій (середній рівень); оцінка власних дій та їх аналіз майже не здійснюється; інформація засвоюється некритично; наявність суттєвих труднощів під час побудови власної стратегії дій (низький рівень);

2) інтелектуальні вміння: узагальнення та цілісний аналіз інформації про соціальну компетентність, наявність якої дозволить здобувачам вищої освіти бути соціально зрілою особистістю, яка спрямовує свої здібності на розвиток суспільства, створює для себе й для інших сприятливі умови життєдіяльності (високий рівень); старанність у спробах здійснити узагальнення та цілісний аналіз інформації про соціальну компетентність (середній рівень); відсутність спроб і бажання аналізувати й узагальнювати інформацію про компетентність зазначеного виду (низький рівень);

3) конструктивні вміння: глибокий аналіз та обґрунтований вибір здобувачами вищої освіти оптимальних форм та доцільних видів діяльності формування соціальної компетентності засобами використання ігрових технологій (високий рівень); переважно усвідомлений вибір оптимальних форм та доцільних видів діяльності щодо формування соціальної компетентності (середній рівень); необґрунтований та нераціональний вибір форм та видів діяльності по розвитку компетентності зазначеного виду (низький рівень);

4) проєктувальні вміння: постановка мети; моделювання стратегії та програми формування соціальної компетентності; визначення шляхів здійснення поставленої мети; прогнозуванні результатів, що можуть бути досягнені в процесі діяльності (високий рівень); моделювання стратегії та

складання власної програми формування соціальної компетентності викликає деякі утруднення; переважають не самостійні дії, а дії за зразком; непослідовне визначення можливих шляхів досягнення поставленої мети; загальні уявлення про способи отримання необхідного результату (середній рівень); фрагментарний характер цілепокладання; значні труднощі при вибудові власної стратегії та складанні власної програми розвитку вказаної компетентності (низький рівень);

5) комунікаційні вміння: доцільність вибір та використання здобувачами вищої освіти можливих форм і засобів спілкування (як вербальних, так і невербальних) для розвитку зазначеної компетентності, запобігання й подолання соціокультурних бар'єрів (високий рівень); переважно обдуманий вибір можливих форм і засобів спілкування з метою подолання соціокультурних бар'єрів (середній рівень); невважений, недоцільний вибір форм і засобів спілкування (низький рівень);

6) конативні вміння: здатність особистості до соціальної взаємодії, колективної й групової роботи, готовність дотримуватися культурних норм й традицій, долати конфлікти, виявляти толерантне ставлення до представників інших культур як учасників соціальної взаємодії (високий рівень); часткове виявлення здатностей до: соціальної взаємодії, колективної й групової роботи; подолання конфліктів, виявлення толерантного ставлення до представників інших культур (середній рівень); нездатність до: соціальної взаємодії, колективної й групової роботи; подолання конфліктів й виявлення толерантного ставлення до представників інших культур (низький рівень).

7) емоційно-емпатійні вміння: стабільний емоційний стан, що характеризується здатністю здобувачів вищої освіти розуміти мотиви поведінки учасників соціальної взаємодії, долати зайве емоційне збудження під час виконання певних дій (високий рівень); часткове розуміння мотивів поведінки учасників соціальної взаємодії; емоційна нестабільність; фрагментарний вплив емоцій на сприйняття ситуації, її оцінку й здатність приймати виважені рішення (середній рівень); нездатність проявляти емпатію до суб'єктів соціальної

дійсності та долати прояви негативних емоцій; порушення безпомилковості й послідовності дій, що мають привести до запланованого результату (низький рівень).

4. Складовими *особистісно-оцінного* критерію є:

1) соціальна активність: самостійне формулювання мети діяльності та постановка завдань, відповідних до мети; ініціативність при розв'язанні актуальних соціальних проблем; творчий підхід до їх розв'язання (високий рівень); формулювання цілей за допомогою викладача; слабка ініціатива при розв'язанні актуальних соціальних проблем; шаблонний підхід до їх розв'язання (середній рівень); фрагментарне формулювання цілей діяльності; відсутність ініціативи при розв'язанні актуальних соціальних проблем; відсутність будь яких дій щодо їх розв'язання (низький рівень);

2) спроможність здійснювати самооцінку, самоаналіз, саморефлексію власної діяльності з розвитку компетентності зазначеного виду: усвідомлений самоаналіз та самооцінка власних дій; здійснення корекції з метою подолання соціокультурних бар'єрів; здорова самооцінка власної діяльності з запобігання й подолання бар'єрів соціокультурного життя (високий рівень); недостатній самоаналіз та самооцінка власних дій; допомога викладача у здійсненні корекції з метою подолання соціокультурних бар'єрів; фрагментарна самооцінка власної діяльності з запобігання й подолання бар'єрів соціокультурного життя (середній рівень); відсутність самоаналізу й самооцінки під час оцінки власних дій; корекція діяльності з метою подолання соціокультурних бар'єрів не відбувається; наявність завищеної або заниженої самооцінки, що підлягає корекції з боку інших суб'єктів соціальної взаємодії або викладача (низький рівень).

Отже, все вищезазначене, дає підстави констатувати, що впровадження в освітній процес класичних університетів розробленої нами дидактичної системи сприятиме підвищенню ефективності й якості процесу формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей засобами використання ігрових технологій. Визначені й обґрунтовані критерії та

показники вказують на ступінь сформованості кожного із компонентів означеної системи. Відповідно до окреслених компонентів цієї системи нами було розроблено низку критеріїв. Серед них: змістовий, мотиваційний, процесуальний, особистісно-оцінний. Для кожного із зазначених критеріїв підібрано показники та визначено рівні сформованості (високий, середній, низький) соціальної компетентності студентів класичних університетів через використання ігрових технологій. Рівні сформованості компетентності зазначеного виду віддзеркалюють ступінь виявлення кожного із критеріїв, зазначених у системі.

4.2. Дидактичні умови в системі формування соціальної компетентності у студентів в освітньому процесі класичних університетів засобами ігрових технологій

Сучасними дослідниками проблеми формування й розвитку соціальної компетентності сучасної молоді було визначено різні дидактичні умови, що мають певний вплив на ефективність освітнього процесу. Їх виокремлення пов'язано із метою, завданнями, об'єктом та предметом дослідження кожного автора.

Так, розглядаючи процес формування соціальної компетентності у студентів під час вивчення іноземної мови, О. Колобовою [433] зроблено акцент на реалізації в навчальному процесі принципів інтеграції, гуманізації, комунікаційності. С. Краснокутська [460, с. 6] серед умов, що, згідно з її поглядами, мають позитивний вплив на формування компетентності зазначеного виду, виокремлює такі: цілеспрямоване вивчення потреб, та інтересів студентської молоді; використання інтерактивних методів навчання під час вивчення соціально-економічних та гуманітарних дисциплін; упровадження форм і методів роботи зі студентами, спрямованих на опанування ними необхідних соціальних ролей у майбутній професійній

діяльності; відповідність змісту соціально-економічних та гуманітарних дисциплін завданням з виконання студентською молоддю основних соціальних функцій.

Під час вивчення процесу формування соціальної компетентності у майбутніх студентів-юристів, Н. Малюткіною [541] доведено, що ефективними умовами її розвитку є розробка ефективної моделі та апробація відповідної програми формування цієї компетентності у процесі професійної підготовки.

Серед психологічних умов формування соціальної компетентності Н. Рототаєва [756] виділяє соціокультурне середовище, в якому постійно перебуває особистість.

Л. Каримова [397] вважає, що організаційно-педагогічними умовами формування соціальної компетентності є раціональне поєднання позааудиторної та аудиторної діяльності студентів, збагачення навчального матеріалу ситуаціями навчальної взаємодії, використання методів активного навчання, розробка спеціальної програми формування соціальної компетентності, якою передбачено моніторинг динаміки її формування.

Н. Лупанова [524] загострює увагу на формуванні соціальної компетентності студентів педагогічних закладів. Умовами її формування, згідно з думкою дослідниці, є: побудова діяльності педагогічних установ на положеннях концепції емоційно-ціннісних відносин та загально-педагогічних ідеях організації професійної підготовки студентства; певний рівень соціально-професійної компетентності викладача; співвідношення форм та методів професійної підготовки майбутніх фахівців із формуванням у них особистісної та професійної компетентності; включення до дидактичних традицій факультету компетентної дії з боку викладачів-професіоналів.

Н. Ляхова [531] зазначає, що цей процес стане ефективнішим за умов збагачення молоді, що здобуває освіту у закладах педагогічного профілю, знаннями про соціальну компетентність через: організацію спецкурсів; взаємодію, що виникає в процесі розв'язання студентами соціально-

педагогічних ситуацій; розширення досвіду соціальної поведінки під час роботи молоді у психолого-педагогічному клубі.

У роботі А. Демчук [222, с. 8] акцентується увага на застосуванні у навчальному процесі технологій, спрямованих на формування соціальної компетентності студентів під час вивчення математики та інформатики. До цих технологій дослідницею віднесено такі, що зорієнтовані на соціальну взаємодію та соціальне сприйняття. Авторка зазначає, що процесу набуття соціальної компетентності сприяє використання міжкультурних тренінгів, інформаційних освітніх ресурсів (Інтернет), включення студентської молоді у суспільну діяльність, розв'язання соціально значущих для особистості завдань.

В контексті нашого дослідження увагу привертає праця Т. Наливайко та М. Шинкорук [593, с. 138-139], в якій авторки виокремлюють умови для формування соціальної компетентності школярів через специфіку системи додаткової освіти. Серед цих умов: творчий характер діяльності; достатній рівень професіоналізму педагога; сприятливе середовище, в якій відбувається взаємодія.

О. Борисовою [114, с. 6] обґрунтовані дидактичні умови, що мають вплив на формування соціальної активності студентів в контексті діяльності клубних об'єднань. Дослідниця вважає, що такими умовами є: врахування специфіки навчального закладу; теоретична, практична та методична підготовка викладача-керівника студентського клубу; вдале співвідношення керівництва з боку педагога та студентського самоврядування в контексті роботи клубного колективу; поєднання діяльності клубу з освітньою діяльністю закладу освіти; дотримання в процесі діяльності положень індивідуального й диференційованого підходів; залучення студентів до практико-орієнтованої діяльності; моніторинг та корекція освітнього процесу; зберігання традицій гуманного ставлення до особистості в умовах діяльності клубного колективу.

Майже ідентичними до поглядів О. Борисової [114, с. 6] на процес формування соціальної активності студентів є погляди Л. Майкової [533]. Дослідниця також звертає увагу на забезпечення ефективного співвідношення

педагогічного керівництва та самоорганізації як окремого студента, так і студентського колективу. Ефективність процесу формування соціальної активності студентської молоді, що здобуває освіту у педагогічних навчальних закладах, авторка вбачає у реалізації наступних умов:

- наявності моделі формування компетентності зазначеного виду;
- підвищення теоретичного й методичного рівнів сформованості вказаної компетентності у майбутніх фахівців;
- включення студентів в різноманітну соціально значущу діяльність у виховному просторі закладу освіти;
- застосуванні диференційованого та індивідуального підходів до формування у здобувачів освіти соціальної компетентності.

У дослідженні О. Галакової [169] щодо формування соціальної компетентності школярів у системі позаурочної діяльності доведено ефективність таких умов:

- наступність розвитку компетентності зазначеного виду;
- ціннісне ставлення педагогів та батьків до процесу її формування; організація виховного простору, що характеризується взаємодією школи та сім'ї;
- врахування особливостей молодших школярів.

В контексті нашого дослідження серед умов, виокремлених в роботі М. Боліної [104], заслуговують на увагу ті, що стосуються налагодженню відносин між суб'єктами взаємодії в системі «студент – студент», «викладач – студент», «студент – група студентів», «викладач – група студентів», побудованих згідно з принципами співпраці, взаємоповаги та взаєморозуміння. Авторка вважає за доцільне використання в навчально-професійній та квазіпрофесійній діяльності різноманітних форм організації діяльності, методів та засобів, вдале поєднання яких приведе до отримання оптимального результату.

І. Ярцева [968, с. 9] пропонує такі дидактичні умови формування соціокультурної компетентності студентів:

- наявність суб'єкт-суб'єктних відносин між педагогом та студентом;
- урахування мотивів, потреб, інтересів та індивідуальних особливостей молоді;

- наявність сформованої соціокультурної компетентності викладача як показника його сформованості цієї компетентності у студентів.

Аналіз зазначених вище праць дозволяє нам зробити висновок про те, що спільними положеннями у визначенні дидактичних умов формування й розвитку соціальної компетентності молоді є акцентуація уваги на:

- побудові освітнього середовища на принципах гуманізму та паритетної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу;

- збагаченні матеріалу, що підлягає вивченню, різноманітними ситуаціями, зміст яких може бути спроектованим у соціокультурний контекст життєдіяльності особистості;

- ролі й значенні педагога у набутті студентами позитивного досвіду соціальної поведінки;

- використанні під час здобуття молоддю професійної освіти форм та методів, спрямованих на виявлення й застосування цього досвіду;

- включення студентів у різноманітні види діяльності під час аудиторної ті позааудиторної роботи.

Вибір дидактичних умов формування соціальної компетентності студентів в контексті нашого дослідження здійснювався нами з огляду на опанування молоддю досвідом колективної взаємодії з опорою на власні можливості ініціювати ідеї та реалізовувати конкретні дії, що мають соціальний контекст.

До цих умов нами віднесено:

- 1) упровадження принципів педагогіки партнерства як базису розвитку позитивної соціальної активності здобувачів вищої освіти;

- 2) занурення у діяльнісно-орієнтований простір закладу освіти через соціальні практики;

3) використання під час аудиторної та позааудиторної роботи сучасних педагогічних технологій (ігрових технологій) та активних методів навчання (зокрема, методу проектів), що передбачає різні форми участі в житті суспільства;

4) узгодженість та координація психолого-педагогічних установок суб'єктів освітнього процесу у подоланні бар'єрів соціокультурного життя (освіти та самоосвіти) в структурі самостійної діяльності студентської молоді;

5) педагогічний супровід процесу формування соціальної активності студентів.

Пропонуємо дати характеристику кожній з зазначених умов.

Однією із важливих умов формування соціальної компетентності студентів є упровадження принципів педагогіки партнерства як базису розвитку позитивної соціальної активності здобувачів вищої освіти. У концепції «Нова українська школа» мету педагогіки партнерства визначено у контексті побудови гуманного суспільства без ознак тоталітаризму та явного офіціозу [615, с. 16]. Її основними завданнями є пошук шляхів досягнення успіху кожною особистістю через подолання й запобігання пасивності та безініціативності мислення. Реалізація цього завдання є можливою за умов спільної діяльності суб'єктів освітнього процесу, що передбачає дотримання наступних принципів соціального партнерства [615, с. 16]: поважливе та шанобливе ставлення до особистості; позитив у стосунках між учасниками взаємодії; довіра і доброзичливість у відносинах; розподілене лідерство, що передбачає проактивність як вияв свободи волі людини, горизонтальність зв'язків, право власного вибору та відповідальність за нього; паритетна взаємодія на засадах виконання попередніх домовленостей та добровільності прийняття індивідом конкретних зобов'язань; досягнення певних результатів на підґрунті взаємодії, заснованої на взаємоповазі під час діалогу. Залучення до спільної діяльності суб'єктів освітнього процесу є можливим за умов їхнього занурення у різні види діяльності, творчого пошуку шляхів розв'язання поставлених завдань через використання різноманітних методів організації

життєтворчості індивіда [615, с. 17]. Отже, особистість здобувача освіти розглядається як така, що має не тільки пристосовуватися до навколишнього середовища, але й спрямовує свою діяльність на його активне перетворення.

Однією з активних сил, що перетворює суспільство на краще, є студентство. Воно є тією віковою категорією людей, що проходить стадію вторинної соціалізації й засвоює соціальні, освітні, професійні, культурні та інші норми. Ця категорія значною мірою виділяється на тлі всього соціуму й має ряд основних ознак, як-от: неповна включеність в статус суспільства; потенційна готовність до будь-якої справи; високий рівень мобільності та активності (соціальної, інтелектуальної, ситуативної).

Аналіз робіт К. Манхейма [543], І. Кона [444], В. Лісовського [512] дозволяє виділити ряд здатностей, що є властивими студентській молоді, як соціальній групі: адаптація до умов соціуму; дія у невизначених ситуаціях або якісно нових обставинах; інтеграція в єдиний економічний, політичний та соціокультурний простір; оптимізація ресурсів розвитку суспільства.

Беручи до уваги той чинник, що саме студентська пора є найяскравішим періодом у житті людини, характерними ознаками якого є особливий стиль діяльності й особлива філософія, ми пропонуємо розглядати енергійність, ініціативність, свободу думки, креативність як складові високої позитивної соціальної активності цієї соціальної групи.

Проблема формування, розвитку та активізації позитивної активності молоді, як провідника ідеології толерантності, розвитку культури, зміцнення зв'язків між поколіннями стала предметом дослідження таких наук як педагогіка, психологія, соціологія, політологія, філософія, культурологія. У своїй роботі ми акцентуємо увагу на педагогічному аспекті даної проблеми, бо вважаємо, що зазначені вище процеси вимагають педагогічного супроводу, корекції та регулювання.

Аналіз класичних праць та праць сучасних дослідників довів, що в них було зроблено акцент на різних складових зазначеної проблеми: підходах до вивчення й аналізу соціальної активності (Т. Ільїна [376]); психолого-

педагогічних основах соціальної активності (Л. Алексєєва [11]; Г. Ареф'єва [33]); ініціативності як однієї з одиниць аналізу соціальної активності (В. Сітаров [791, с. 81]) та соціальної відповідальності (Т. Борисова [116]); необхідності формування й розвитку соціальної активності у студентів в процесі професійної підготовки (Н. Зенько [349]; Л. Майкова [533]; Ю. Половодов [700]); видах (Р. Желбанова [254]) й технологіях формування соціальної активності студентів у виховній системі навчального закладу (Ю. Кустікова [488]) та в контексті роботи студентських клубів (О. Борисова [114]); стимулюванні соціальної активності студентів (С. Єрмоліч [248]).

Численні значення терміну «соціальна активність», які містяться у довідковій літературі [158; 240; 911] та в працях сучасних дослідників даної проблеми [366; 813; 874; 888], в контексті зазначеної теми розглядаються нами як позитивна активність за умов, що основою цієї активності є продуктивна діяльність на благо соціуму взагалі та конкретного індивіда, як представника даного соціуму, зокрема [390]. Таким чином, позитивну соціальну активність можна визначити через основні характеристики соціальної активності зі знаком «+».

Аналіз поглядів вчених, які займаються дослідженням зазначеної проблеми, дозволяє виокремити ряд істотних ознак, на підставі яких можна скласти уявлення про соціальну активність як: форми діяльності; діяльності, що віддзеркалює індивідуальний досвід людини; особистісно-значущої діяльності, яка може бути розглянута у двох ракурсах: як форма самовираження і самоствердження людини; як продукт активної й ініціативної взаємодії людини з навколишнім соціальним середовищем; діяльності, спрямованої на перетворення навколишнього світу.

Дослідження соціальної активності як форми діяльності доводить, що їй притаманні основні етапи діяльності (цілепокладання, проектування, здійснення, залучення, аналіз результатів і їх зіставлення з поставленими цілями) та складові (усвідомленість, потреба, мотив, мета, способи та прийоми, за допомогою яких має здійснюватися діяльність).

У зв'язку із зазначеним вище, слід вказати на те, що і діяльність є позитивною щодо активності. Наслідком діяльності є процес перетворення людиною своєї самості, соціального середовища, модифікація та удосконалення зв'язків між соціальними інститутами. Отже, в психолого-педагогічній літературі терміни «активність» і «діяльність» розглядаються як синонімічні поняття, що доповнюють і взаємозбагачують один одне.

Являючи собою діяльнісну за своєю суттю, умотивовану участь індивідів у перетворенні об'єктивних соціальних умов, соціальна активність може бути розглянута і як необхідна умова для формування індивіда як діяльного та енергійного суб'єкта. Саме в діяльності мають бути розкриті та віддзеркалені його основні якості. Таким чином, соціальна активність може трактуватися як особлива форма суб'єктності молоді, особистісне утворення, інтегрована якість особистості, що [158, с. 16; 366; 464; 874, с. 10]: виявляється у внутрішній готовності до цілеспрямованої взаємодії з соціальним середовищем; віддзеркалюється у системі ціннісної орієнтації її учасників; базується на потребах та інтересах особистості, якими якої є цілеспрямованість, наполегливість, енергійність, ініціативність; має спрямованість на зміну соціальної дійсності відповідно до власних потреб, поглядів, цілей; відображається у діяльності особистості, в зовнішньому прояві її поглядів та переконань; передбачає активну участь в різних соціальних практиках, спрямованих на суспільне благо (участь в громадських організаціях та рухах, акціях, включеність в молодіжні спільноти тощо).

Отже, основу розвитку позитивної активності молоді становлять такі ідеї: ідея діяльності як умови й основи формування й розвитку людини та ідея цінності особистості з притаманним для неї внутрішнім світом, інтересами, здатністю активно перетворювати світ. Їх наявність зумовила педагогічний ракурс дослідження наведених вище характеристик змісту поняття «соціальна активність» у двох площинах: як якість особистості та як синонім поняття «діяльність». Вони ж є підґрунтям сутнісних ознак соціальної активності, що виявляється у соціальній продуктивній діяльності, спілкуванні, пізнанні. Серед

цих ознак слід виокремити такі [888, с. 183-184]: самодетермінованість як прояв саморуху, джерело соціальної активності, внутрішнє спонукання до акту діяльності, значущої для особистості; включеність в соціальну взаємодію, основою якої є усвідомлення індивідом його взаємозв'язку із соціумом з метою конструювання такого способу взаємодії з суспільством, що дозволяє розкрити власний потенціал; просоціальність (спрямованість на перетворення соціуму його суб'єктами в соціально позитивному напрямку відповідно до соціальних норм, законів і моральних ідеалів).

Позитивна соціальна активність виявляється у свідомій діяльності людини, компонентами якої є мотиви, інтереси, духовні потреби. До числа яскраво виражених мотивів можуть бути віднесені: соціальне навчання; самореалізація; спілкування [813, с. 200].

Позитивна соціальна активність спрямована на: зміну обставин життя суб'єктів соціального простору; самозміну; підтримання основ життєдіяльності відповідно до норм моралі та ціннісних орієнтацій. Умовою її розвитку є комплекс усіх чинників, що мають певний вплив на людину: як зовнішніх, так і внутрішніх.

До чинників позитивної соціальної активності можуть бути віднесені [813, с. 198]: інтерес до діяльності; вид діяльності; знання, вміння, навички, досвід в цьому виді діяльності; наявність організаторських здібностей та особистісної ініціативи.

Суб'єктом позитивної соціальної активності виступає студентство. Ця соціальна група може бути розглянутою і як соціально-інноваційний ресурс розвитку суспільства [67, с. 81; 813, с. 200].

Життєдіяльність студентства, в якій виявляється позитивна соціальна активність, дослідниками [67, с. 81; 813, с. 198] виокремлені такі: освітня; професійна; культурно-дозвіллева тощо. З огляду на те, що провідним видом діяльності для студентської молоді є навчально-професійна діяльність, ми акцентуємо увагу на необхідності супроводу і корекції соціальної активності педагогічними засобами в умовах освітнього середовища навчальних закладів.

Беручи за основу модель дій фахівця, розроблену А. Вербицьким, [143, с. 54], О. Харлановою [888, с. 184] були досліджені такі функції соціальної активності студентів: функція орієнтації (розуміння проблеми, її осмислення й прийняття); функція визначення мети й планування (формулювання основних цілей, постановка завдань, вибір засобів та способів її рішення); функція організації (реалізація дій з виконання плану); функція оцінки (оцінювання отриманих результатів).

Серед форм позитивної соціальної активності дослідниками виокремлені індивідуальна (активність окремого індивіда) і групова (активність молоді як соціальної групи, наприклад, соціальна активність студентської молоді) [874, с. 14]. Прояв цієї активності спостерігається на трьох рівнях: особистісному, груповому, громадському.

Особистісний рівень характеризується процесами формування потреб, налаштованістю на дію, відповідальністю, здатністю реагувати на соціальні явища. Властивою ознакою групового рівня є розвиток групової ідентичності, необхідної для формування групових стереотипів та норм, формування моральної відповідальності індивіда щодо інших людей, спільність групових інтересів, домінування соціальної групи в розвитку особистості. Процеси становлення та розвитку активності на перших двох рівнях, відповідно до наших поглядів, є причиною змін на громадському рівні, який характеризується соціальними перетвореннями, змінами в системі соціальних відносин, розвитком громадянського суспільства [874, с. 14].

Соціальна активність студентів може розвиватися за наступними типами [700]:

- I тип – соціальна активність з колективістською спрямованістю;
- II тип – соціальна активність з індивідуалістичною спрямованістю;
- III тип – соціальна активність без певного вектора;
- IV тип – активність дисфункціональної спрямованості.

Останній тип активності не буде розглядатися у нашому дослідженні, бо його не можна назвати позитивним.

Кожен із зазначених типів, згідно з поглядами Ю. Половодова [700], різниться за інтенсивністю прояву особистісних якостей, що дозволяє виділити ініціативний, репродуктивний і споживчий рівні соціальної активності.

Все, зазначене вище, дозволило нам представити текстову інформацію у вигляді таблиці (див. Табл. 4.1) [271].

Як вже було зазначено вище, позитивна соціальна активність виявляється у суспільно-значущій діяльності особистості, тому наступною умовою формування у студентів класичних університетів сформованості соціальної компетентності засобами використання ігрових технологій є *занурення у діяльнісно-орієнтований простір закладу освіти через соціальні практики* в межах яких студенти мають можливість виявляти соціальну активність й розвивати соціальну компетентність.

Таблиця 4.1

Характеристика позитивної соціальної активності студентської молоді

ПОЗИТИВНА СОЦІАЛЬНА АКТИВНІСТЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ
ракурси дослідження поняття в педагогіці:
<ul style="list-style-type: none"> ● якість особистості; ● синонім поняття «діяльність»
суттєві ознаки:
<ul style="list-style-type: none"> ● самодермінованість; ● включеність у соціальну взаємодію; ● просоціальність
спрямованість:
<ul style="list-style-type: none"> ● зміна обставин життєдіяльності; ● самозміна; ● підтримка основ суспільного життя відповідно до власного світогляду та системи ціннісних орієнтацій
джерела:
<ul style="list-style-type: none"> ● мотиви та інтереси; ● духовні потреби особистості
умови для розвитку:
<ul style="list-style-type: none"> ● комплекс внутрішніх та зовнішніх чинників, що мають вплив на людину; ● комплекс дидактичних умов у освітньому середовищі навчальних закладів
сфери прояву:
<ul style="list-style-type: none"> ● освітня; ● професійна; ● культурно-дозвіллева;

● сфера сімейних відносин
чинники:
<ul style="list-style-type: none"> ● інтерес до діяльності; ● вид діяльності; ● знання, уміння, навички, досвід в цьому виді діяльності; ● наявність організаторських здібностей та особистісної ініціативи
суб'єкт:
● студентство як соціальна група
провідний вид діяльності студентської молоді:
● навчально-професійна
функції соціальної активності студентів:
<ul style="list-style-type: none"> ● функція орієнтації; ● функція цілепокладання та планування; ● функція організації; ● функція оцінювання
форми:
<ul style="list-style-type: none"> ● індивідуальна; ● групова; ● колективна
рівні діяльності:
<ul style="list-style-type: none"> ● особистісний; ● груповий; ● громадський
типи:
<ul style="list-style-type: none"> ● I тип – соціальна активність з колективістською спрямованістю; ● II тип – соціальна активність з індивідуалістичною спрямованістю; ● III тип – соціальна активність без певного вектора
рівні соціальної активності:
<ul style="list-style-type: none"> ● ініціативний, ● репродуктивний, ● споживацький

Одним із видів діяльності здобувачів вищої освіти є різні види практик. Всі вони мають соціально-орієнтований характер. Практична підготовка студентів класичних університетів є однією з умов їхнього соціального розвитку. Вона передбачає цілеспрямовану, свідому роботу з розвитку як особистісних, так і професійних властивостей здобувачів вищої освіти: адаптації до умов майбутньої діяльності, підвищення рівня професійної компетентності як однієї зі складових соціальної компетентності, розвиток

соціально-моральних якостей [661, с. 65] та багатовекторну діяльність з самоосвіти, самопізнання, самоконтролю, самоаналізу.

На особливе значення практики для розвитку особистості студента та його соціальних якостей було вказано в працях М. Козія [431] та І. Мороза [575]. Так, М. Козій [431, с. 8] акцентує увагу на тому, що процес формування особистості студента-практиканта відбувається саме під впливом суспільних умов та соціального досвіду, набутого завдячуючи діяльності попередніх поколінь. В цьому контексті певне значення мають природне середовище та обставини, що склалися внаслідок діяльності суб'єктів на рівні макро та мікро-соціуму.

Дослідник вважає, що особистісна система студента-практиканта має складатися з підсистем, наявність яких обумовлена мотивами, потребами, ціннісними орієнтаціями та особистісними ідеалами здобувача освіти. Такими підсистемами є: сукупність знань, професійні здібності, досвід, уміння, культура, загальна розвиненість, а також континуум вольових, емоційних, пізнавальних процесів. Ще одна підсистема містить спадкові задатки особистості, креативність, творчий потенціал. Як видно із зазначеного, компоненти цих підсистем частково є складовими соціальної компетентності особистості.

Теоретичним фундаментом практики, як однієї з форм професійної підготовки у закладах вищої освіти, є дисципліни професійно-орієнтованого та психолого-педагогічного блоків [720]. Отже, практика здобувачів вищої освіти віддзеркалює синтез основних положень в галузі професійних дисциплін, педагогіки та психології. Такий конгломерат наукових знань є тим необхідним базисом, на якому у здобувачів освіти вибудовуються повні змістовні уявлення про специфіку та суть соціальних процесів.

Аналіз літератури з проблем організації практики для студентів [561; 570; 575; 690; 726] дозволив виокремити вимоги, що ставляться до її організації та проведення: поступовість та неперервність включення здобувачів освіти у процес практичної підготовки; змістовний органічний зв'язок між видами

практики, що пропонує заклад освіти; одночасне виконання студентами різноманітних функцій під час проходження практики; урахування мотивів, потреб та особистісних інтересів здобувачів освіти щодо вибору місця її проходження; послідовне ускладнення завдань, що мають розв'язувати студенти під час перебування на практиці; поступова зміна рольових позицій здобувачів освіти від звичайного спостерігача до стажера; співробітництво, підґрунтям якого є ефективна взаємодія між керівниками та практикантами.

Результатом участі студентів класичних університетів у різних видах практики (навчальної, ознайомчої та виробничої) має стати певний рівень соціальної компетентності відповідно до наявних та набутих під час практики конкретних навичок та особистісно-значущих показників.

Одним із дієвих засобів набуття та поширення соціального досвіду здобувачів освіти є *використання під час аудиторної та позааудиторної роботи сучасних педагогічних технологій (ігрових технологій) та активних методів навчання (зокрема, методу проектів), що передбачає різні форми участі в житті суспільства*. Серед низки методів активного навчання ми робимо акцент на використанні саме методу проектів [624, с. 104-109] тому, що, згідно з нашими поглядами, він має найбільш ефективний вплив на формування соціальної компетентності студентів.

Згідно з теорією контекстного навчання А. Вербицького [143], «контекст» є системою або сукупністю зовнішніх та внутрішніх чинників, що мають вплив на діяльність особистості у визначеній ситуації. Під зовнішнім контекстом розуміють характеристики, що є певними ознаками вчинку або дії людини, що відстежуються у часі в межах конкретного соціуму. Внутрішній контекст є віддзеркаленням сукупності особливостей, притаманних конкретному індивіду, тобто його індивідуальних особливостей.

Навчання є контекстним за умов моделювання соціального та предметного змісту майбутньої професійної діяльності засобами навчання. Занурення у професійний контекст, що є сукупністю методів діяльності, за допомогою яких можливим є розв'язання предметних завдань [150, с. 124],

дозволяє активізувати діяльнісний потенціал здобувачів освіти від рівня сприйняття інформації до рівня прояву їхньої соціальної активності. Отже, студенти набувають корисний досвід використання набутих знань та інформації в контексті розв'язання професійних завдань.

Серед соціальних умінь, що формуються під час групової роботи в процесі проектної діяльності, визначають: уміння працювати разом для розв'язання реалістичних проблем; ініціювати неординарні ідеї з метою розв'язання поставлених завдань; нести відповідальність за власні дії та дії членів проекту.

Теоретичним підґрунтям участі в соціально-освітніх проектах є теорія продуктивного навчання. Під продуктивним навчанням розуміють процес, орієнтований на продуктивну діяльність у вигляді реальної життєвої ситуації, що відбувається в колективі за підтримки викладача та сприяє як розвитку особистості в системі колективної взаємодії, так і розвитку колективу, в якому діє та розвивається ця особистість [65, с. 110]. Взаємодія студентів між собою, представниками соціуму, суспільними та громадськими організаціями характеризує ступінь розвиненості їх навичок у визначенні спільної мети та шляхів її реалізації, тобто навичок соціальної участі, як одного з важливих компонентів життєдіяльності сучасної людини. Поняття «участь» трактується сучасними дослідниками як «ситуативна практика», що відбувається в межах конкретного територіального та соціального простору із притаманними для нього історичними, соціальними, культурними, політичними особливостями [794, с. 133-134]. Участь може розглядатися з позицій діяльності однієї людини або групи людей через колективну діяльність з досягнення соціально-значущого результату. Суб'єктами участі можуть бути окремі представники соціуму, групи, суспільні об'єднання, товариства, організації. Результатом участі є: соціальний капітал [1024; 1035]; сформовані соціальні зв'язки [1022]; соціальна підтримка [1041] або соціальне відчуження [1006]; соціальна інтеграція [974]; норми та положення, що регулюють взаємодію між суб'єктами суспільного життя і впливають на довіру, формування почуття ідентичності,

етнічного капіталу й мобільність поколінь [977]; здоров'я людини [978; 982; 998; 1013].

Суспільна участь трактується дослідниками як безперервний процес, що має спрямування на налагодження взаємодії між органами влади (відомствами, установами) та громадянами. Відмінність між громадянською та суспільною участю полягає в тому, що суспільна виключає активність електорату, діяльність в політичних рухах і партіях, форми протесту [828], отже форми та методи її реалізації знаходяться у площині повідомлення інформації та залучення членів суспільства на рівні спільнот, установ, муніципалітетів до створення державно-громадського управління.

Усі зазначені види участі студентів у житті суспільства, підґрунтям яких є певні соціальні дії, опосередковано пов'язані із *процесом подолання бар'єрів соціокультурного життя*.

Проблема дослідження бар'єрів соціокультурного життя є складною та багатоаспектною з огляду на визначення їх суті, функцій, типологію, причин виникнення та подолання. Аналіз досліджень вітчизняних авторів (Н. Городецька [190], Л. Литвинова [514], Н. Сопілко [816], Н. Яковлева, [962]) та науковців із ближнього зарубіжжя (Р. Козлова [432]; М. Подимов [697]) дозволяє зробити висновок про те, що більшість з них визначає зміст поняття «бар'єр» через його психологічну складову.

Деякі дослідники [154] вважають, що серед великого розмаїття бар'єрів (фізичних, ідеологічних, психологічних, гносеологічних, соціальних тощо) найпоширенішими є гносеологічні та соціальні бар'єри.

Широке розуміння соціального контексту життєдіяльності людини дало змогу І. Зимній [356] виокремити утруднення, з якими вона зустрічається у повсякденному житті, зокрема: етно-соціокультурними, індивідуально-психологічними, статусно-позиційно-рольовими, діяльними, віковими, міжособистісними.

В контексті нашого дослідження цікавою є думка А. Пригожина [713, с. 127], яким досліджувалась проблема подолання інноваційних бар'єрів, що

мають місце у сучасному соціумі. Вченим уведено до наукового обігу поняття «антиінноваційний бар'єр», виникнення якого обумовлено як соціально-психологічними характеристиками соціуму, до якого належить індивід, так і індивідуальними особливостями самого індивіда. Складовими зазначеного бар'єра автор вважає небажання особистості змінювати стандарти власної поведінки, силу звички, страх перед невизначеністю [713, с. 177].

Цінною для нас є думка української дослідниці І. Глазкової [181], яка виокремила типи бар'єрів, що виникають під час навчальної діяльності студентів [181, с. 66-67]. До числа цих бар'єрів авторкою віднесено такі: соціальний, соціально-педагогічний, оцінний, особистісний, сенсовий, фізіологічний, інформаційний, інноваційний, мотиваційний, пізнавальний, організаційний, змісту та форм навчального процесу, емоційний, упередженості, дисциплінарний, стереотипів, неконгруентності.

Отже, все вищезазначене дає підстави стверджувати, що подолання бар'єрів соціокультурного життя, як однієї з ознак діяльності, надає можливість спостерігати її динаміку. Цей процес сприяє розвитку і саморозвитку особистості через досягнення запланованої мети, мобілізацію власних ресурсів, спрямування дій на розв'язання поставлених завдань, що дозволяє людині відчувати себе соціально-значущою особою.

Соціально-значуща діяльність студентської молоді потребує *педагогічного супроводу*. В контексті його організації важливими є праці С. Дьомочкина [221], Л. Мардахаєва [546], М. Рожкова [751]. В них зроблено акцент на необхідності процесу гармонізації відносин між суб'єктами соціального життя. Актуальними є і роботи (Н. Баришнікової [59], Н. Боритко [118], М. Валєєвої [134], Я. Горшеніної [191], Н. Єршової [251], Н. Лагусьової [493], Л. Новосолової [623], А. Остапенко [649], Є. Романової [754], І. Яковенко [961]), в яких розглядаються різні аспекти психологічного, педагогічного та психолого-педагогічного супроводу діяльності студентів в освітньому процесі навчальних установ.

Педагогічний супровід трактується авторами [118; 388] як діяльність, спрямована на створення необхідних умов для прийняття індивідом оптимального рішення в реальних життєвих ситуаціях. Отже, з цих позицій будь-яка програма супроводу в педагогіці може розглядатися як певна технологія, спрямована на розв'язання проблем розвитку особистості [59].

Згідно з поглядами дослідників, педагогічний аспект супроводу містить такі складові [493, с. 119]): створення середовища, заснованого на ідеях гуманізму та спрямованого на взаємодію усіх його суб'єктів; естетизація освітньої діяльності; співпраця всіх суб'єктів освітнього процесу; оптимізація відносин між викладачем та студентом на засадах дотримання принципу паритетності; використання у певній послідовності внутрішніх можливостей та ресурсів особистості; науково-методичне забезпечення освітнього процесу.

Під психологічним супроводом розуміють технологію, що є заснованою на наступних функціях: діагностика проблеми, що виникла; інформація о суті проблеми та можливих шляхах її розв'язання; консультації під час розробки плану з прийняття рішення щодо її розв'язання; надання первинної допомоги у процесі реалізації складеного плану [340].

Під кутом психологічного аспекту супроводу [436] розглядається процес створення таких умов, що сприятимуть професійному зростанню та творчому розвитку здобувачів освіти, подальшому формуванню їхньої особистості, а також таких її якостей, що визначають її конкурентоздатність в умовах ринкових відносин. Згідно з поглядами авторів, під час психологічного супроводу мають бути розв'язаними такі завдання: профілактика конфліктних ситуацій; запобігання відхилень у соціально-психічному психічному розвитку студентів; сприяння їх бажанню підвищувати рівень власної відповідальності та професійної мотивації; формування власного іміджу та його корекція [436, с. 11].

Психолого-педагогічний супровід деякі дослідники [251, с. 44] трактують як систему професійних дій викладача, що в умовах закладу освіти має спрямованість на створення таких умов, за яких процеси виховання, навчання

та особистісно-професійного розвитку набувають ефективності та вважаються успішними.

Цікавим є дослідження, в якому психолого-педагогічний супровід розглядається в контексті компетентнісно-орієнтованої освіти [754, с. 62]. Нам імпонує позиція автора, що вивчає процес супроводу особистості як рух поряд із нею для своєчасного надання підтримки та допомоги у процесах саморозвитку, самореалізації та розгортанні особистісного потенціалу. Мета такого супроводу полягає у створенні сприятливого середовища для особистості, що сприяє укріпленню стану психічного здоров'я та розвитку її психолого-педагогічної культури через використання тренінгових форм навчання.

Слід зазначити, що в умовах реалізації основних положень компетентнісного підходу одним з головних завдань психолого-педагогічного супроводу є здатність студента самостійно вирішувати проблеми, що постають перед ним у процесі життєдіяльності.

«Підтримка» та «допомога» є тими ключовими поняттями, що визначають зміст дефініції «супровід».

Нам імпонує визначення «педагогічної підтримки», надане О. Газманом [167]. Згідно з поглядами дослідника, це поняття трактується як діяльність представників освітньої установи, спрямована на процеси надання як превентивної, так і оперативної допомоги здобувачам освіти з метою вирішення широкого спектра проблем щодо: стану психічного та фізичного здоров'я; успішності особистості під час навчання; налагодження комунікації; життєвого самовизначення [167, с. 25-26].

Суть педагогічної підтримки полягає у спільних діях викладача та студента з визначення можливостей, нахилів, здібностей, інтересів, ціннісних установок здобувачів освіти, а також способів та засобів подолання труднощів, що постають на шляху їхнього розвитку. Підтримка має епізодичний характер, характеризуються активними діями викладача, його ініціативою та зацікавленістю у розв'язанні конкретної проблеми. Стратегія підтримки

студентів з боку педагога звернена на розвиток їхньої мотиваційно-сміслової сфери. Психологічним підґрунтям педагогічної підтримки є створення умов для розвитку та саморозвитку особистості здобувачів освіти через бачення себе в іншому [118, с. 68]. На відміну від підтримки, ознаками супроводу є комплексний характер, безперервність та опосередкованість допомоги, що надається з боку викладача [118, с. 68]. Допомога, як надання сприяння, що має принести полегшення, в освітніх процесах вивчається з багатьох ракурсів: як один із елементів педагогічного супроводу [782], метод певної стратегії педагогічного супроводу [118], функція психологічного супроводу під час реалізації конкретного плану рішень [340]; змістова складова педагогічної підтримки [29; 66; 167; 468], її підґрунтя [826], система певних заходів з її реалізації [709]; одна із складових системи соціального виховання [581].

Серед можливих напрямів надання допомоги студентам в контексті розвитку їхньої соціальної компетентності можна виокремити такі: сприяння інтелектуальному розвитку; виховання вольових якостей; формування здорової самооцінки; розвиток творчих здібностей [118].

Найбільш ефективними видами супроводу є тьюторство та супервізія. Застосування вказаних видів супроводу в контексті змістовного й технологічного збагачення діяльності викладача закладу вищої освіти, розширенні його рольового репертуару у процесі формування соціальної компетентності студентів класичних університетів засобами використання ігрових технологій надає можливості для більш детального вивчення особливостей прояву характеру та розкриття індивідуальних рис здобувачів освіти.

Сучасні психолого-педагогічні джерела містять багато напрацювань щодо використання основних положень, що регламентують діяльність педагога-тьютора [3; 73; 74; 117; 256; 423; 434; 505; 779; 821]. В контексті нашого дослідження особлива увага була звернута на праці тих учених, де феномен тьюторства розглядаються з позицій надання допомоги студентам під час

вибудови стратегії розвитку їх соціальної компетентності та створення конкретної програми дій [117; 779; 821].

Серед принципів тьюторського супроводу виокремлюємо: суб'єктність, індивідуалізацію, демократичність, відкритість, варіативність. Вони корелюють із системою ціннісних орієнтацій здобувачів освіти як підґрунтям їхнього розвитку, бо спрямовують діяльність на засвоєння культурних надбань, норм та установок, прийнятих у соціумі [779, с. 17].

Отже, фасилітаційний характер надання допомоги під час тьюторського супроводу, базисом якого є вказані принципи, дозволяє розглядати його як можливий засіб, використання якого сприятиме формування соціальної компетентності здобувачів освіти.

Поняття «супервізії», що використовується у різноманітних галузях діяльності людини (бізнесі, управлінні, соціальній роботі, медіації), є одним із понять, що в галузі освіти використовуються для характеристики безперервності процесу її здобуття на всіх етапах та стадіях професійного розвитку особистості [407; 658]. В контексті нашого дослідження ми пропонуємо розглядати його як одного з можливих варіантів психолого-педагогічного супроводу студентів під час виконання ними проектної діяльності [705] як однієї з умов, що впливає на формування їхньої соціальної компетентності.

Аналіз та узагальнення джерел, що містять теоретичні положення та досвід їх практичного застосування, дали підстави стверджувати, що основою реалізації супроводу (психологічного, педагогічного, психолого-педагогічного, соціально-педагогічного) є побудова діяльності суб'єктів освітнього процесу на розумінні його суті, змісту, мети застосування, побудови, технології здійснення.

Отже, педагогічний супровід є: інтегративним елементом педагогічного процесу; цілісною системою, що складається з наступних елементів: мета, функції, принципи, зміст, технології реалізації, результат; одним із видів діяльності викладацького складу, що має спрямування на створення

сприятливих для розвитку особистості та їх соціальної компетентності умов; дієвим засобом надання допомоги та підтримки здобувачам освіти у процесі прийняття ними важливих для життєдіяльності рішень; видом педагогічної взаємодії, заснованої на суб'єкт-суб'єктних відносинах між студентом та викладачем, спрямованої на розв'язання суттєвих для здобувачів освіти проблем; технологією, характеристиками якої є комплексність та пріоритет інтересів здобувачів освіти.

Його ознаками є: занурення у реальні життєві проблеми; відсутність директивних вказівок, паритетна взаємодія викладача та студента; створення для здобувачів освіти ситуацій успіху.

Доцільними формами реалізації педагогічного супроводу можуть бути тьюторство та супервізія, використання яких в освітньому середовищі ставить перед викладачами завдання опанування рольовим репертуаром тьютора та супервізора відповідно.

Зазначені дидактичні умови обумовлюють процес формування соціальної компетентності здобувачів вищої освіти. Теоретичним підґрунтям їх виокремлення стали положення про: вивчення потреб та спектра інтересів сучасної молоді; розробка певної технології розвитку компетентності зазначеного виду через поєднання форм аудиторної та позааудиторної роботи; насичення профільних предметів соціальним контекстом або ситуаціями, досвід вирішення яких може бути втіленим у подальшій діяльності особистості; використання в освітньому процесі сучасних педагогічних технологій та методів активного навчання; побудова діяльності суб'єктів освітнього процесу на засадах гуманізму та співробітництва; створення діяльнісно-орієнтованого простору, в межах якого студенти мають можливість виявляти соціальну активність й розвивати соціальну компетентність; оптимальне співвідношення процесів керівництва з боку педагога та самоорганізації студентської молоді.

4.3. Етапи формування соціальної компетентності у студентів в освітньому процесі класичних університетів засобами ігрових технологій

Дослідження проблеми формування соціальної компетентності у студентів в освітньому процесі класичних університетів не є можливим без обґрунтування етапів реалізації розробленої дидактичної системи: ціннісно-мотиваційний, світоглядно-когнітивний, діяльнісно-креативний, рефлексійно-корегувальний. Процес реалізації цих етапів супроводжується застосуванням необхідних форм, відповідних методів, різних методичних прийомів.

З огляду на неможливість визначення чітких меж етапів, тобто початку одного та закінчення іншого, зазначаємо, що такий розподіл є вельми умовним. Вказані етапи є взаємозумовленими та взаємозалежними. У площині нашого дослідження вважаємо за доцільне визначитися із послідовністю дій суб'єктів освітнього процесу та надати аналіз динаміці змін, що відбуваються на кожному з них.

Головною метою реалізації *світоглядно-когнітивного* етапу стало ознайомлення здобувачів освіти з природою соціальної дійсності, основами законодавства та соціальної політики держави, нормами поведінки у суспільстві відповідно до його моральних цінностей. Також розв'язувалося завдання, пов'язане із з'ясуванням суті бар'єрів соціокультурного життя, можливими шляхами їх запобігання, методами та конкретними прийомами подолання. Цей етап віддзеркалює процес реалізації дидактичних умов в системі формування соціальної компетентності у студентів в освітньому просторі класичних університетів, визначених нами у дослідженні.

Креативно-діяльнісний етап характеризується процесом опанування здобувачами освіти певних умінь через втілення вищеобґрунтованих дидактичних умов: реалізацію принципів педагогіки партнерства як підґрунтя розвитку позитивної соціальної активності студентів; занурення у різноманітні види діяльності під час аудиторної та позааудиторної роботи, якими передбачена участь у соціальних практиках; використання в освітньому процесі

сучасних педагогічних технологій та активних методів навчання; узгодженість, координація та корекція психолого-педагогічних установок суб'єктів освітнього процесу у подоланні бар'єрів соціокультурного життя під час самостійної діяльності; педагогічний супровід процесу формування й розвитку соціальної активності студентів. Втілення означених дидактичних умов супроводжувалось реалізацією суб'єктами освітнього процесу наступних функцій: діагностично-прогностичної, комунікаційної, творчої. Цей етап віддзеркалює застосування методів активного навчання, використання тренінгових та аутотренінгових форм, виконання творчих завдань різного ступеню складності.

Формування умінь у здобувачів освіти постійно поповнювати, поглиблювати та нарощувати знання з проблем розвитку соціуму на сучасному етапі, функціонування різних соціальних груп, подолання бар'єрів соціокультурного життя, розв'язання конфліктних ситуацій у процесі соціальної взаємодії було пов'язано із процесом складання студентами порад щодо вирішення цих актуальних питань. На підставі ознайомлення із роботами О. Асмолова [817], Т. Веретенко та І. Манойло [151] й колективу авторів на чолі з М. Фетіскіним, В. Козловим, Г. Мануйловим [871] здобувачі освіти аналізували різні ситуації, що виникають під час взаємодії членів соціуму, пропонували власні варіанти їх розв'язання, визначали та доводили ефективність /неефективність прийомів, методів та методик, використання яких забезпечило певний результат. Виконання завдань супроводжувалось актами творчого розв'язання поставлених перед студентами завдань, у процесі яких здобувачі освіти пропонували для розв'язання самостійно складені ситуації.

Формування проектувальних умінь здійснювалось шляхом:

- свідомого обрання тематики з метою поповнення власних знань;
- моделювання здобувачами освіти власної діяльності;
- складання алгоритмів досягнення цілей у близькій, середній та віддаленій перспективі;

- самоорганізації під час відбору інформації, необхідної для їхнього соціального розвитку і зростання;

- обрання, узагальнення та систематизації альтернативних до запропонованих викладачем способів самостереження, самоосвіти та саморозвитку.

Процес формування умінь обирати ефективні форми та види доцільної діяльності з формування соціальної компетентності, тобто конструктивних умінь, здійснювався завдячуючи моделюванню фрагментів неоднозначних ситуацій, що мають місце в сучасному соціумі; аналізу чинників, що викликали конкретний (бажаний /небажаний) результат; обговоренню телевізійних програм та виступів видатних діячів суспільного життя із зазначенням використаних ними засобів досягнення конкретного результату. Застосування таких видів роботи мало позитивний вплив на такі процеси, як-от: систематизації матеріалу, необхідного для засвоєння; планування подальшої діяльності; усвідомленого добору інформації, необхідної для професійного зростання та розкриття власної індивідуальності.

Основні дії в площині *корегуально-рефлексійного* етапу здійснювалися в напрямі розвитку особистісних якостей здобувачів освіти, як-от:

- самостійності у визначенні та прийнятті важливих рішень;
- самооцінки власних якостей, дій та почуттів під час виконання певного виду діяльності у соціумі та суспільно-корисних справ;
- рефлексії та переосмислення результатів та наслідків власної активності;
- запобігання та подолання конфліктних ситуацій, бар'єрів соціокультурного життя.

На даному етапі було також передбачено формування у здобувачів освіти здатності до акту цілепокладання, різнобічного аналізу процесу діяльності, отримання й усвідомлення відповідної реакції студентів на певні дії викладача, тобто зворотного зв'язку про доцільність та ефективність власних дій.

Результат роботи, яку було здійснено на даному етапі, можна оцінити через сформованість особистісно-рефлексійного компонента соціальної компетентності. Під час реалізації вказаного етапу було здійснено діагностико-прогностичну, регулюючу, захисну, професійно-орієнтовану функції.

Аналіз ефективності застосування розробленої системи формування у студентів соціальної компетентності в освітньому процесі класичних університетів засобами ігрових технологій та результатів її впровадження було здійснено на контрольному етапі педагогічного експерименту. Підтверджено положення про те, що рівень сформованості соціальної компетентності у здобувачів освіти залежить від теоретично обґрунтованої та розробленої дидактичної системи її формування.

З метою підвищення ефективності формування соціальної компетентності у студентів в освітньому процесі класичних університетів нами було звернено увагу на наявність деяких утруднень у науково-педагогічних працівників під час вибору доцільних форм, методів та засобів діагностики певних знань та навичок здобувачів освіти, що дійсно враховують індивідуальні властивості та особливості групи. Наслідком їх усунення стали: акцентуація уваги на вивченні різних аспектах сумісності індивіда та групи під час виконання завдань (психофізіологічних, психологічних, соціальних); прогнозування й передбачення очікуваних результатів діяльності студентів з поясненням причин, що їх викликали, встановленням якісних ознак та характеристик певних дій; педагогічний супровід та корекція за допомогою спеціальних педагогічних прийомів. З огляду на зазначене вище, вважаємо, що сучасний викладач закладу вищої освіти має вільно оперувати основними положеннями тестології з метою визначення й подальшого використання найдоцільніших форм, змісту необхідного для засвоєння матеріалу, його функціонального призначення, виявлення конкретних особливостей студентів під час формування в них певних якостей, здібностей, різноманітних знань, відповідних умінь та навичок.

Підґрунтям здійснення процесу формування соціальної компетентності студентів класичних університетів стало використання таких засобів оцінювання, як малоформалізовані та формалізовані методики [729, с. 42-43].

Пропонуємо розглянути компоненти діяльності науково-педагогічних працівників щодо використання ігрових технологій в освітньому процесі під час формування соціальної компетентності студентів. В контексті теми нашого дослідження вважаємо за необхідне виокремити такі компоненти: соціальний, змістово-цільовий, процесуально-діяльнісний та психологічний.

Соціальний компонент педагогічної діяльності професорсько-викладацького складу зумовлений тими соціокультурними перетвореннями, що відбуваються у нашій країні. Зміни, що мають місце у політичній, економічній галузях та галузі культурного життя нашого суспільства стають підґрунтям для реформування освітньої галузі та впливають на якість надання освітніх послуг. Результатом їх отримання є підготовлений фахівець, соціальна та професійна компетентність якого надалі буде впливатиме на визначення векторів розвитку суспільства, шляхів ефективного соціального партнерства та успішності у різних видах діяльності, зокрема й навчальній. В контексті соціального навчання студентської молоді актуальності набувають різні форми та методи активної соціально-педагогічної взаємодії у вигляді тренінгів та широкого спектра навчальних ігор.

Виокремлення змістово-цільового компонента є віддзеркаленням процесу вмотивованого впливу на здобувачів вищої освіти, що здійснюється з метою формування в них соціальної компетентності засобами ігрових технологій. Цей компонент пов'язаний із здійсненням викладачем гностичної (дослідницької) функції. Нею передбачено: вивчення педагогом змісту та способів доцільного впливу на здобувачів освіти; врахування індивідуальних та вікових особливостей здобувачів освіти; побудова власної діяльності з огляду на особливості процесу навчання, а також урахуванні переваг, прорахунків й недоліків цієї діяльності, що мали місце в освітньому процесі. Суть реалізації цієї функції полягає у здатності педагога сприймати особистість того, хто

здобуває освіту, такою, як вона є, розуміти її та давати оцінку її діяльності, підґрунтям якої є нахили та здібності вихованців. Отже, об'єктом зазначеної функції є сам педагог (у разі аналізу ним взаємовідносин із колективом та власної діяльності) та особистість вихованця. Здатність до рефлексії з боку викладача зумовлює успішність здійснення ним гностичної функції. В сучасних умовах розвитку суспільства на ефективність її реалізації вагомий вплив має здатність педагога до самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення власних дослідницьких навичок, серед яких чільне місце займають навички узагальнення, аналізу, синтезу, систематизації, класифікації, оцінювання явищ, відносин і зв'язків між ними. Комплекс гностичних дій викладача, заснованих на вказаних вище навичках, є передумовою здійснення ним вказаної функції. Крім того, реалізація гностичної функції в освітньому процесі вимагає від викладача опанування широким спектром методів педагогічного дослідження. Каталізатором здійснення вказаної функції є спільність інтересів суб'єктів освітнього процесу, прагнення досягти поставленої мети.

Процесуально-діяльнісний компонент передбачає ефективне управління науково-педагогічними працівниками освітнім процесом із використанням найбільш виправданих форм, доцільних педагогічних методів та відповідних їм засобів навчання. Підґрунтям реалізації цього компонента є: робота науково-дослідного спрямування, організація і здійснення педагогом навчальної діяльності, методична діяльність науково-педагогічних працівників.

Першим важливим компонентом процесуально-діялісного компонента є робота науково-дослідного спрямування, суть якої полягає у проведенні необхідних досліджень, пошуку нових форм, методів, методик та технологій, що можуть бути застосованими у процесі навчання у закладі вищої освіти, а також організації експериментальної роботи з метою отримання нових чинників, перевірки існуючих положень та висунутих гіпотез, узагальнень наукових положень, встановлення закономірностей у площині свого дослідження, наукового обґрунтування різних видів діяльності.

Другим важливим компонентом є організація і здійснення педагогом навчальної діяльності, що спрямована на процеси засвоєння, присвоєння, опанування певною системою узагальнених дій, відпрацювання й удосконалення їх прийомів та алгоритмів. Цей компонент передбачає залучення всіх форм організації навчальної діяльності у закладах вищої освіти, включаючи лекції, семінарські та практичні заняття, самостійну та науково-дослідну роботу студентів, різні види практик із наступним контролем та визначенням успішності/неуспішності цього виду діяльності студентів.

Ще одним компонентом є методична діяльність науково-педагогічних працівників, суть якої полягає у розробці та вдосконаленні існуючих методик з формування соціальної компетентності та використання ігрових технологій як одного з дієвих засобів її формування. Методична діяльність має спрямування на підвищення ефективності діяльності професорсько-викладацького складу із використанням ігрових технологій під час проведення лекційних, семінарських, практичних занять. Вона удосконалюється і в системі позааудиторної роботи зі студентами.

Процесуально-діяльнісний компонент передбачає акцентуацію на здійсненні викладачем самоосвітньої, інформаційної, пошукової, дослідницької функцій.

Функція самоосвіти здійснюється викладачем з метою підвищення власної професійної кваліфікації на підставі вивчення навчальної та додаткової літератури з питань формування соціальної компетентності. Вона впроваджується в освітній процес завдячуючи процесам: розширення власного світогляду; вдосконалення професійних знань та навичок методичної роботи; оновленню існуючих форм організації освітнього процесу; модифікації методів, що застосовуються у навчальному процесі; створення всіх необхідних умов для виявлення й розгортання особистісних якостей, здібностей і нахилів здобувачів освіти з метою формування в них компетентності зазначеного виду.

Реалізація педагогом інформаційної функції передбачає пошук ним різноманітної інформації, її узагальнення та аналіз, зберігання і передачу,

різноаспектне використання в процесі навчання, забезпечення ефективних прийомів її подання студентам під час викладання з метою унаочнення певних подій або ситуацій.

Пошукова функція реалізується через організацію викладачем навчального пізнання студентів на підґрунті процесів сприйняття, уяви, відчуття, мислення з метою формування їх власного досвіду та віддзеркалення наявного. Цією функцією передбачено роботу з використання матеріалів телевізійних програм, аудіо та відеозаписів, з аналізу широкого спектра літератури (довідкової, наукової та популярної) щодо актів нормотворчості, законів функціонування суспільства, соціального устрою, роботи соціальних інститутів та установ.

Дослідницька функція є одночасно і процесом, і результатом наукової діяльності викладача, що має спрямування на отримання нових знань про закони, закономірності, структуру, зміст, принципи й механізми формування соціальної компетентності, систематизацію методичних прийомів у певну методичну систему з метою подальшого розвитку компетентності зазначеного виду.

Отже, змістова складова дослідницької та пошукової функції може бути використана під час: з'ясування закономірностей та ефективних шляхів формування соціальної компетентності, пошуку важливої інформації щодо форм, методів, методик її розвитку; організації та проведення педагогічного експерименту зі студентами, що має за мету формування в них компетентності зазначеного виду на підґрунті загальнолюдських ідеалів та цінностей; спонукання до активного самостійного вивчення, аналізу й дослідження цього феномену засобами здійснення наукового пошуку та виконання широкого спектра завдань (індивідуально-дослідних, включаючи проектні); формування навичок дослідницької роботи у навчальному процесі закладу освіти.

Психологічний компонент містить симбіоз комунікаційної, проектувальної, діагностичної, коригувальної, виховної, розвивальної функцій.

Комунікаційна функція допомагає викладачеві ефективно структурувати матеріал з метою кращого розв'язання як навчальних, так і виховних завдань в освітньому процесі, а для здобувачів освіти її реалізація дозволяє правильно оцінити своє місце та роль у соціумі, здійснювати обмін інформацією, розуміти необхідність взаємодії з іншими членами суспільства та змінювати в залежності від соціального контексту власну поведінку, що складає здорове підґрунтя для психологічного розвитку членів взаємодії.

Проектувальна функція передбачає такі дії викладача, що є його відповіддю на виклики сучасного суспільства, та передбачає як націленість на адаптацію здобувачів освіти до освітнього процесу, так і створення необхідних умов відповідно до поставленої ним освітньої мети щодо опанування, засвоєння та творчого відпрацювання певних способів дій та видів діяльності, що можуть бути корисними та доцільними у справі формування їхньої соціальної компетентності.

Діагностична функція викладача має спрямування на з'ясування рівня сформованості соціальної компетентності на підґрунті використання методів та методик, налагодження системи зворотних зав'язків, що дозволяють діагностувати вказаний процес, давати оцінку результатам, вибудовувати такі дії на засадах вже досягнутого, диференціювати методи та навчальні завдання з урахуванням індивідуальних особливостей здобувачів освіти.

Корегувальна функція спрямована на виправлення та корекцію поведінки здобувача освіти у певній ситуації взаємодії за допомогою педагогічних прийомів, методів та заходів з метою послаблення і подолання особистістю власних негативних якостей через вибір такого виду діяльності, в якому найбільш ефективно формується необхідна якість.

Виховна функція передбачає формування викладачем у здобувачів освіти громадянської свідомості, політичної, моральної, правової культури, почуття власної гідності та національної свідомості, внутрішньої свободи та свободи вибору, здатності виконувати свої функції та обов'язки, повагу до членів суспільства.

Розвивальна функція має спрямування на розвиток почуттів порядності, свідомої дисципліни, критичності, моральності, відповідальності, порядності у стосунках між суб'єктами соціуму, здатності виправляти свої помилки.

Мобілізуюча функція передбачає: активізацію потенційних можливостей студентства шляхом використання таких ресурсів в процесі навчання, що сприяють підвищенню ефективності сприйняття та засвоєння навчального матеріалу, збереженню й формуванню необхідного рівня мотивації щодо формування соціальної компетентності через використання різноманітних корекційних та розвивальних методик з метою отримання запланованого результату.

Усі зазначені функції, що включені до складу зазначених компонентів, є тісно пов'язаними між собою та супроводжують діяльність викладача вищої школи у справі формування соціальної компетентності здобувачів освіти. Реалізація усіх зазначених компонентів має спрямування на підвищення ефективності діяльності науково-педагогічних працівників у процесі розгортання соціально значущих якостей майбутніх фахівців.

До числа *міжособистісних* компетентностей (соціальна співпраця та взаємодія, спілкування) з дисциплін психолого-педагогічного циклу можна віднести такі: готовність до плідної роботи у команді й паритетної взаємодії; сформованість умінь і навичок, що характеризують співпрацю, засновану на гуманних відносинах і стосунках; толерантне ставлення та розуміння звичаїв, традицій представників інших країн; уміння ефективно працювати та співпрацювати з особами, що репрезентують інші культури; знання основних положень деонтології та вміння застосовувати їх на практиці.

Основні *результати* процесу навчання полягають у: сформованій самооцінці здобувачів вищої освіти, толерантному та поважному ставленні один до одного, виконанні різних проектів в аудиторії та поза її межами, розумінні й аналізі результатів діяльності.

Також серед результатів процесу навчання слід виокремити участь майбутніх фахівців у роботі органів студентського та громадського

самоврядування, у виконанні навчальних та освітніх проектів, конференціях, круглих столах, проведення яких передбачає обговорення актуальних для розвитку суспільства проблем.

Системні компетентності (конгломерат процесів сприйняття, розуміння та знань з метою удосконалення існуючої системи) є відображенням: здатності здобувачів освіти застосовувати набуті під час навчання знання в умовах практичної діяльності; сформованості у здобувачів освіти умінь та навичок, що характеризують їх як дослідників; послідовних дій, що віддзеркалюють прагнення студентства до цілеспрямованого процесу набуття знань, досягнення запланованої мети та побудови власної кар'єри; виявлення здорової активності майбутніх фахівців як запоруки їх успішної діяльності та спрямуванні цієї ініціативності у відповідну до поставленої мети площину дій; самоусвідомлення та пошуку стратегій з підвищення результативності процесу надбання необхідних для подальшої діяльності знань; креативності при розв'язанні нестандартних завдань, що виникають у повсякденному житті та галузі професійної діяльності; мобільності.

Все, зазначене вище, дає підстави зробити висновок про те, що етапи формування соціальної компетентності у студентів в освітньому процесі класичних університетів засобами ігрових технологій передбачали постановку конкретної мети, що має співвідноситися з отриманими результатами. Реалізація поставленої мети була пов'язана із розробкою критеріально-рівневих показників, що свідчать про сформованість у студентів класичних університетів соціальної компетентності.

Висновки до розділу 4

На підґрунті узагальнення й аналізу теоретичних надбань учених, які досліджували проблему формування соціальної компетентності, та власного досвіду, нами було розроблено дидактичну систему формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних

університетів засобами ігрових технологій, складовими якої стали: цільовий, концептуальний, змістовно-технологічний, контрольний-оцінний блоки. Ці блоки є взаємообумовленими та взаємопов'язаними. Їхнє органічне поєднання мало забезпечити функціональну єдність усіх компонентів формування соціальної компетентності засобами ігрових технологій в освітньому процесі класичного університету.

Цільовий блок відображає мету всієї дидактичної системи, що полягає у формуванні соціальної компетентності як ключової в студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій.

Концептуальний блок побудовано на засадах системного, особистісного, особистісно-зорієнтованого, компетентнісного підходів та тих принципів, що є основою процесу сформованості соціальної компетентності засобами ігрових технологій в освітньому процесі класичного університету. Нами визначено загальнодидактичні (цілеспрямованості, системності, систематичності, свідомості й активності здобувачів вищої освіти, оптимального поєднання всіх форм організації освітнього процесу) та специфічні (особистісної значущості соціальної компетентності, взаємодії суб'єктів освітнього процесу, взаємозумовленості розвитку соціальної компетентності та бар'єрів соціокультурного життя, рефлексії) принципи.

Змістовно-технологічний блок відображає структурні елементи сформованості соціальної компетентності засобами ігрових технологій в освітньому процесі класичного університету, а саме: *мотиваційно-світоглядний*, що віддзеркалював наявність у здобувачів освіти мотивації до формування соціальної компетентності; *когнітивний*, що передбачав наявність у здобувачів освіти необхідних знань із питань природи соціальної дійсності та способів реалізації цих знань у повсякденному житті; *діяльнісно-операційний*, що уособлював сукупність умінь здобувачів освіти, спрямованих ними на процеси самоосвіти та саморозвитку, запобігання й подолання бар'єрів, що виникають у процесі життєдіяльності; *особистісно-рефлексійний*, що мав спрямування на вдосконалення наявних якостей студентів та розвитку їхніх

здатностей до аналізу, рефлексії та самооцінки стосовно процесу формування соціальної компетентності. Також даний блок забезпечується відповідним розробленим дидактико-методичним інструментарієм, застосування якого сприяє забезпеченню процесу формування компетентності зазначеного виду у різних галузях діяльності здобувачів освіти.

У процесі дослідження виокремлено *дидактичні умови*, які сприяли забезпеченню сформованості соціальної компетентності студентів засобами ігрових технологій в освітньому процесі класичного університету: втілення принципів педагогіки партнерства як базису розвитку позитивної соціальної активності здобувачів освіти; занурення здобувачів освіти у різноманітні види діяльності у процесі аудиторної та позааудиторної роботи, що передбачали участь студентів у соціальних практиках; упровадження в освітній процес класичного університету сучасних педагогічних технологій та методів активного навчання; координація, узгодженість, корекція дій та психолого-педагогічних установок викладачів і студентів у подоланні бар'єрів соціокультурного життя, що виникають у самостійній діяльності здобувачів освіти; педагогічний супровід формування й розвитку соціальної активності здобувачів освіти.

Реалізація процесу формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей має здійснюватися поетапно (ціннісно-мотиваційний, світоглядно-когнітивний, діяльнісно-креативний, рефлексійно-корегувальний етапи).

Ціннісно-мотиваційний етап передбачав надання студентам гуманітарних спеціальностей класичних університетів підтримки та допомоги з боку викладача шляхом педагогічного супроводу з метою створення установок на стійку мотивацію щодо формування соціальної компетентності засобами ігрових технологій.

На *світоглядно-когнітивному етапі* було поставлено за мету розширення світогляду здобувачів освіти, формування в них власної стійкої позиції як члена соціуму, опанування знаннями, на підґрунті яких можливе здійснення

студентами різних видів діяльності в соціумі відповідно до системи моральних цінностей, прийнятої в суспільстві.

Діяльнісно-креативний етап передбачав подальший розвиток здобувачами освіти здатностей до запобігання й подолання перешкод та бар'єрів соціокультурного життя, набуття ними досвіду під час формування соціальної компетентності засобами ігрових технологій.

Рефлексійно-корегувальний етап був орієнтований на формування сталої рефлексійної позиції студентів гуманітарних спеціальностей щодо власної діяльності, а також систематизацію, узагальнення, поглиблення, застосування наявних знань й досвіду, набутого ними на попередніх етапах.

Контрольно-оцінний блок відображував низку вимог, що ставилися до процесу формування в здобувачів освіти соціальної компетентності засобами ігрових технологій. У площині цього блоку розроблено діагностичний апарат, на підставі якого було визначено показники, критерії та рівні сформованості соціальної компетентності студентів класичних університетів.

Матеріали, представлені в розділі, висвітлено в таких публікаціях: [264; 268; 271; 293; 294; 308; 317].

РОЗДІЛ 5

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ РОЗРОБЛЕНОЇ ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ КЛАСИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

5.1. Організація експериментальної роботи

У процесі проведення констатувального етапу педагогічного експерименту було проведено комплексну діагностику студентів Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II, Міжнародного класичного університету імені Пилипа Орлика, Миколаївського міжрегіонального інституту розвитку людини вищого навчального закладу «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

В педагогічному експерименті взяло участь 948 студентів (476 студентів склали експериментальну групу (ЕГ), 472 студенти – контрольну групу (КГ) гуманітарних спеціальностей з галузей знань 03 – гуманітарні науки: 035 – філологія; 032 – історія та археологія, 033 – філософія, 034 – культурологія.

На констатувальному та контрольному етапах педагогічного експерименту для оцінювання за мотиваційним критерієм застосовували: тест-опитувальник мотивації досягнення (А. Мехрабіан) (див. Додаток Д), самоактуалізації особистості (А. Лазукіна в адаптації Н. Каліної), які діагностували сформованість мотивації до формування соціальної компетентності студентів і бажання знаходитися в соціумі; для дослідження за змістовим критерієм та його показниками використовувалися: опитувальник (визначення рівня сформованості соціальної компетентності студентів класичних університетів, розробка якої сприяє виявити рівень опанування

даною компетентністю особистості за визначеними компонентами: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-операційний, особистісно-рефлексійний) та проєктивну методику незавершених речень з метою дослідження наявності системи необхідних знань та пізнавального інтересу щодо сформованості соціальної компетентності студентів класичних університетів засобами ігрових технологій; для дослідження за процесуальним критерієм використовувалася методика «Комунікаційні та організаторські здібності» (В. Синявський, В. Федорошин); для діагностування за особистісно-оцінним критерієм та його показниками – застосовувалися методика діагностики ціннісних орієнтацій «Якір кар'єри» (В. Винокурова), яка визначала рівень сформованості соціальної компетентності, опитувальник «Рівень суб'єктивного контролю» (Є. Бажин, Є. Голинкіна, Л. Еткінд), який сприяв оціненню рівня суб'єктивного контролю над різними ситуаціями, зокрема відношення до соціальної компетентності, що ґрунтується на вивченні відповідальності особистості за свої дії та своє життя. Також застосовувалися тести. Аналіз психолого-педагогічних джерел засвідчив, що існують різні ознаки для класифікації тестів. Так, В. Пугачов зазначає, що в залежності від форми завдань, конструкції та тестової методики їх можна розподілити на: структуровані; вільні; графічні; ті, результати яких мають вимірюватися за певними шкалами; ті, що мають графі для заповнення [730, с. 33].

Найбільш поширеною є класифікація, де тести розподіляють на групи за формою та змістом [729, с. 44]. За ознакою форми їх розподіляють на: групові та індивідуальні, письмові та усні; предметні, бланкові, комп'ютерні й апаратурні; практичні до яких віднесені вербальні та невербальні тести.

Застосування індивідуальних тестів спрямовано на виявлення якостей, притаманних конкретному індивіду [730, с. 34]. Суттєвою ознакою індивідуальних тестів є можливість заміни одного тесту на інший за умов визначення рівня того, хто проходить випробування.

Проведення групового тестування, що найчастіше застосовувалося у нашому дослідженні, займало менше часу в порівнянні з індивідуальним

тестуванням. Цей вид тестування є детально розробленою процедурою випробування, якої дотримується експериментатор. Перевагами цього виду тестування є можливість перевірки знань з певної галузі знань, відношення до процесу їх набуття, умов, що сприяють їхній реалізації у великій кількості студентів гуманітарних спеціальностей за малий проміжок часу. Форма проведення індивідуальних тестів була усна, а групових – письмова.

З огляду на те, що основою будь-якого тесту є виконання конкретного завдання, письмові та усні тести поділялися на тести із відкритою та закритою відповіддю на запропоноване завдання. Відкритою вважалася самостійна відповідь на поставлене запитання студентам гуманітарних спеціальностей, а закрита надавала можливість здобувачу освіти у процесі формування соціальної компетентності обирати правильну відповідь з-поміж запропонованих тестів.

Основою використання бланкових тестів були брошури, зошити або бланки, що містили приклади розв'язання поставлених завдань, самі завдання, а також графі для внесення відповіді. Цей вид тестів застосовувався при груповому та індивідуальному випробуванні.

Актуальне значення мали вербальні та невербальні тести. У вербальних тестах змістом роботи здобувачів освіти стали процедури із поняттями, що надаються у словесній формі. Цей вид тестових завдань використовувався для оцінки здібностей або досягнень студентів. У невербальних тестах завдання надавалися у вигляді графічних зображень, малюнків, схем для оцінки комбінаторного й просторового типів мислення. Їх застосування було спрямоване на розвиток перцептивності студентів гуманітарних спеціальностей.

Широкого використання набули дидактичні тести, що використовуються з метою перевірки та діагностики наявних умінь, необхідних для виконання певного виду діяльності навичок, засвоєних знань. Ознакою цього виду тестів було поступове збільшення складності змісту завдань з метою підвищення об'єктивності та надійності контролю процесу навчання студентів гуманітарних спеціальностей [729]. Цей вид тестових завдань надав можливість оцінити

спектр знань здобувачів освіти з питань розуміння ними принципів та закономірностей побудови соціального життя, сприйняття й аналізу літератури, в якій відображено суть процесів життєдіяльності людини як суб'єкта соціальної взаємодії тощо. Також через їх використання уможливаються процеси вимірювання впливу навчання на процес удосконалення прийомів розв'язання широкого кола соціальних завдань, розвитку логічного мислення студентів.

Пропонуємо навести певні результати використання формалізованих та малоформалізованих методик під час проведеного нами дослідження.

Аналіз даних анкет (Додаток Б) довів, що переважна більшість здобувачів освіти (79%) в зміст поняття «соціальна компетентність» вкладають здатність індивіда жити та працювати у соціумі у злагоді із суб'єктами, що його репрезентують. Друга частина студентів (12%) вважає, що під «соціальною компетентністю» слід розуміти вільне функціонування людини в соціумі для задоволення власних потреб та потреб суспільства. Інші респонденти (6%) акцентують увагу на наявності в індивіда таких особистісних якостей, що характеризують його як соціальну істоту з певним рівнем знань, що дозволяють їй бути активним членом суспільства та спрямовувати власну діяльність на його розвиток. 3% здобувачів вищої освіти зазначили, що соціальна компетентність є високим рівнем обізнаності індивіда, що виявляється у розумінні ним процесів функціонування соціуму та дії його соціальних інститутів, на підставі чого цей індивід може визначати та вибудовувати власний шлях розвитку в цьому соціумі.

Серед сфер прояву соціальної компетентності здобувачами освіти було названо: духовну, економічну, політичну, соціальну (48%). Респонденти також виокремили складові зазначених сфер: особистісну (12%), сімейну (11%), професійну (9%), освітню (7%), наукову (5%), виховну (4%), громадянську (3%), релігійну (1%).

На запитання про засоби формування соціальної компетентності ми отримали від студентів такі відповіді: освіта та виховання індивіда (33%);

спілкування із батьками, родичами, одногрупниками (29%); соціальне, психічне та фізичне здоров'я людини (28); активність особистості (10%). Як бачимо, активність особистості не розглядається студентами як ключовий засіб розвитку компетентності зазначеного виду, хоча респонденти виокремили його під час відповіді на запропоноване запитання.

На запитання про те, що є підґрунтям формування соціальної компетентності, більшість здобувачів вищої освіти акцентували увагу на класичній тріаді у вигляді знань, умінь та навичок (62%). Також респондентами було виокремлено досвід (17%), здатності (11%) і здібності (10%) індивіда.

Серед неприпустимих якостей соціально-компетентної особистості студенти назвали: агресію та злобу (23%); невігластво (22%); аморальність (21%); однобічне мислення (13%); несприйняття точки зору інших (8%); расову та національну нетерпимість (6%); сексизм (4%); нездоровий спосіб життя (3%).

Термін «формування» респонденти трактували як: складову процесу навчання у закладі вищої освіти (40%); форму впливу однієї особи на іншу з певною метою (29%); один із напрямів розвитку особистості (13%); процес взаємодії кількісних та якісних змін, що відбуваються в житті індивіда, наслідком якої є становлення людини як соціальної істоти (11%); процес цілеспрямованої дії на індивіда з метою розвитку його якостей, притаманних йому особливостей, властивостей його характеру (7%).

Дефініцію «ігрові технології» здобувачі вищої освіти тлумачили наступним чином: технології, якими передбачено створення ігрового середовища (48%); технології, спрямовані на створення сприятливого для навчання клімату, що використовуються на противагу традиційним формам навчання (16%); технології, що активізують та інтенсифікують процес придбання професійних знань (14%); технології, завдячуючи яким відбувається процес прийняття спільних рішень у процесі ігрової взаємодії суб'єктів (9%); технології, що засновані на інтерактивній взаємодії, яка структурує діяльність членів ігрової взаємодії під час розв'язання завдань, передбачених ігровою

метою (6%); технології, за допомогою яких можна відтворити окремі елементи, частину процесу або дії, пов'язані з виконанням тих чи інших функціональних обов'язків, притаманних конкретному виду майбутньої професійної діяльності (5%); технології, використання яких спрямоване на процеси імітації та моделювання соціальної дійсності, під час яких набувається й відшліфовується власний досвід і особистісні якості (2%).

Складовими ігрових технологій респонденти вважають: методи навчання (47%); принципи навчання (19%); прийоми навчання (17%); засоби навчання (12%); сукупність усіх складових, зазначених вище (5%).

На запитання про частоту використання ігор у освітньому процесі студентів гуманітарних спеціальностей дали наступну відповідь: іноді використовуються під час проведення семінарських занять (22%); майже не використовуються (31%); не використовуються взагалі (47%). Ці відповіді свідчать про недостатній характер використання потенціалу ігрових технологій в процесі професійної підготовки.

Відповіді студентів на запитання про класи ігор, що можуть бути застосованими в освітньому процесі, засвідчили прагнення здобувачів освіти висловити й обґрунтувати власні міркування, що базуються на власному досвіді й процесі спостереження їх використання в освітньому просторі класичного університету.

67% респондентів висловили думку про те, що найбільш поширеними в освітньому процесі є інтелектуальні ігри, які використовуються під час проведення занять з певного предмета з метою узагальнення набутих знань або їх відтворення завдяки ігровій ситуації. Отже, використання цього класу ігор вони пов'язують із вузьким аспектом професійної підготовки. Менша частина респондентів виокремила рольові (23%) та ситуаційні ігри (10%).

Принципи побудови гри здобувачі вищої освіти визначили наступним чином: гуманізації (36%); спрямованості на розвиток особистості (31%); зв'язку теорії навчання з практикою (28%); відповідності змісту ігор професійній спрямованості (5%). Слід зазначити, що поза увагою студентів залишились

методологічні принципи ігрової діяльності, а також принципи побудови самої гри й організації успішної ігрової взаємодії.

Наведемо приклади відповідей респондентів стосовно виконання викладачем функцій та основних ролей під час організації та проведення гри. Так, більшість здобувачів освіти звернули увагу на програвання викладачем ролі організатора ігрової взаємодії (52%); частина студентів акцентувала увагу на виконання педагогом ролі тренера (27%); менша кількість опитуваних зазначила функції фасилітатора (13%) та експерта (8%).

Серед функцій гри студентами були зазначені: задоволення (57%); комунікаційна (23%); самореалізації (11%); творчої діяльності (9%). Поза увагою здобувачів освіти залишились функції соціалізації, міжкультурної комунікації, корекції діяльності, а також діагностична.

На запитання про роль ігрових технологій у формуванні соціальної компетентності більшість здобувачів освіти дали такі відповіді: зазначені технології можуть бути використані у цьому процесі, але суть цього процесу не уявляють та визначити його зміст не можуть (44% опитаних вважають, що ігрові технології мають бути широко залученими у процесі організації та здійснення різних видів робіт в контексті аудиторного навантаження, 22% респондентів акцентували увагу на їхньому використанні під час позааудиторної роботи, 34% не дали відповідь на поставлене запитання).

Відповіді здобувачів освіти про зміст поняття «бар'єр» мали неоднозначне трактування. 37% визначили його як певне утруднення. 35% здобувачів освіти розуміли під цим поняттям перешкоди, що виникають на життєвому шляху людини. 18% опитуваних характеризували його як напругу. 10% респондентів – як суму умов, що викликає поганий емоційний стан людини.

Поняття «бар'єри соціокультурного життя» теж мали різнобарвне тлумачення: бар'єри повсякденного життя (24%); труднощі, які має долати людина у соціокультурному середовищі (21%); бар'єри, що виникають у житті

людини як соціальної істоти (13%); негативний вплив середовища (11%). Майже 31% опитуваних не дали відповідь на поставлене запитання.

Серед функцій бар'єрів 53% респондентів виокремили негативну, 18% – позитивну, не дали відповідь на запитання 29% респондентів. Відповідаючи на запитання про види бар'єрів соціокультурного життя, здобувачами освіти було вказано на: бар'єри, що виникають під час комунікації (31%); смислові бар'єри (29%); психологічні бар'єри (27%); бар'єри сприйняття нового (13%). Поза увагою респондентів залишилися психолого-педагогічні, особистісні, оцінні, фізіологічні, інформаційні, мотиваційні, пізнавальні, дисциплінарні, організаційні бар'єри, а також бар'єри упередженості, неконгруентності та стереотипів.

На запитання з приводу визначення можливих шляхів подолання бар'єрів соціокультурного життя було названо такі: звернення за допомогою до інших (30%); ігнорування самого чиннику їх існування (27%); подолання власними силами (22%). Не визначилися із відповіддю 21% студентів.

Серед причин виникнення бар'єрів здобувачі освіти виокремили такі: непорозуміння між представниками соціуму у різних життєвих ситуаціях (16%); дисбаланс інтересів між людьми (14%); суперечності між бажаним і наявним результатом (13%); відсутність досвіду під час виконання будь-якої справи (11%); актуалізація власних бажань шляхом інших (10%); повне або часткове неусвідомлення поданої інформації (9%); ілюзорне сприйняття світу (7%); неадекватна інтерпретація подій (5%); несприйняття поглядів інших представників соціуму (4%); ригідність мислення (4%); соціальний конформізм (3%); небажання змінювати власні погляди (3%); нездорове соціальне середовище (1%).

Аналіз відповідей респондентів на запитання про доцільність формування соціальної компетентності довів, що більшість студентів гуманітарних спеціальностей вважають за необхідне спочатку розвивати її в освітньому середовищі класичного університету (61%) з огляду на те, що ця компетентність забезпечує успішність та ефективність діяльності особистості у

різних галузях її життя. Несформованість цього виду компетентності або її низький рівень може негативно позначитися як на процесі життєдіяльності самої людини, так і на існуванні й функціонуванні самого соціуму, представниками якого вони є (27% опитуваних). Частина здобувачів освіти (12%) зазначила, що деяка кількість студентів уже має певний рівень цієї компетентності, тому для них ця проблема не є значною.

Аналіз даних, отриманих нами під час анкетування, засвідчив, що сформованість соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей є підґрунтям майбутніх дій здобувачів вищої освіти. Отже, ця актуальна задача потребує розв'язання з огляду на те, що студенти виявили: недостатньо цілісний комплекс знань стосовно зазначеної нами проблеми; поверхневе розуміння й трактування змісту основних понять; продемонстрували обмежене уявлення про суть бар'єрів соціокультурного життя, їх різновиди, можливі шляхи запобігання й подолання; акт нерозуміння застосування ігрових технологій під час формування компетентності зазначеного виду; часткове неусвідомлення вагомості та значущості сформованості соціальної компетентності.

Слід також зазначити, що на *констатувальному етапі педагогічного експерименту* взяло участь 948 студентів, а також 96 викладачів класичних університетів засвідчили, що є значні недоліки щодо формування соціальної компетентності студентів класичних університетів засобами ігрових технологій. Зокрема, 74 % респондентів недостатньо усвідомлюють роль і значення сформованості соціальної компетентності особистості; 48 % опитаних відчують труднощі не лише при сформованості знань, умінь і навичок соціальної компетентності, а й у здатності до комунікації.

Статистична обробка отриманих результатів дослідження упродовж *констатувального етапу педагогічного експерименту* засвідчила, що загальний стан сформованості соціальної компетентності студентів класичних університетів засобами ігрових технологій знаходиться переважно на низькому і середньому рівнях (відповідно у 67,1% і 25,8% студентів гуманітарних

спеціальностей класичних університетів) і лише у незначної частини студентів (7,1%) – на високому рівні. Констатування переважно низького і середнього рівнів сформованості соціальної компетентності студентів класичних університетів засобами ігрових технологій, на даному етапі педагогічного експерименту, підтвердило актуальність і доцільність проведення дослідження.

Вищезазначене надало підстави для визначення на *констатувальному та контрольному етапах* педагогічного експерименту методи діагностики, за якими оцінювалися визначені критерії.

1. «Якір кар'єри» – методика діагностики сформованості ціннісно-мотиваційного компоненту соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей (Е. Шейна, переклад і адаптація В. Чикер, В. Винокурова).

«Якір кар'єри» – це ціннісні орієнтації, соціальні установки, професійно-орієнтовані знання, соціально обумовлені мотиви і спонукання до діяльності, характерні для певної людини. Дана методика відображає розвиток інтернальних (особистісно-значущих), екстернальних (соціально-орієнтованих), інформаційних компетентностей.

2. Опитувальник «Рівень суб'єктивного контролю» (Є. Бажин, Е. Голинкіна, Л. Еткінд.) Методика є модифікованим варіантом опитувальника американського психолога Дж. Роттера. З його допомогою можна оцінити рівень суб'єктивного контролю над різноманітними ситуаціями, зокрема визначити ступінь інтернальних і екстернальних компетентностей, що відносяться до всіх компонентів соціальної компетентності (ціннісно-мотиваційного, когнітивного, діяльнісно-операційного, особистісно-рефлексійного) в межах соціальної, соціально- професійної, життєво-футурологічної й індивідуально-особистісної сфер.

3. «Комунікативні та організаторські здібності» (В. Синявський, В. Федорошин).

4. Діагностика самоактуалізації особистості – методика А. Лазукіна в адаптації Н. Каліна містить такі шкали: шкала орієнтації в часі, шкала цінностей, потреба в пізнанні, прагнення до творчості або креативності,

автономність, спонтанність, саморозуміння, аутосимпатії, шкала контактності, шкала гнучкості в спілкуванні.

Всі експериментальні дані відповідно до завдань дослідження піддавалися математичній обробці з використанням найбільш поширених параметричних методів, таких як статистичне порівняння середніх показників по t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок, обчислення достовірності змін за визначеними показниками. Результати діагностики і дані, отримані за допомогою методів математичної статистики, були проаналізовані, інтерпретовані, описані і представлені в нашій роботі.

5. Анкета по визначенню рівня сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей в освітньому процесі класичного університету дозволила об'єднати і доповнити вивчення відсутніх аспектів (див. Додаток Б). Анкета дозволяє виявити рівень сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей за визначеними компонентами: мотиваційно-світоглядний, когнітивний, діяльнісно-операційний, особистісно-рефлексійний).

Для діагностики сформованості комунікативних і організаційних здібностей було використано опитувальник, який дозволяє визначити рівень сформованості комунікативних і організаційних здібностей респондентів. Результати тестування представлені в таблиці 5.1.

Таблиця 5.1

Рівні сформованості комунікаційних та організаційних здібностей студентів гуманітарних спеціальностей на констатувальному етапі педагогічного експерименту

Здібності	Рівні сформованості		
	Високий	Середній	Низький
Коммунікаційні здібності (КГ)	5%	43%	52%
Коммунікаційні здібності (ЕГ)	4%	47%	49%
Організаційні здібності (КГ)	9%	36%	55%
Організаційні здібності (ЕГ)	10%	32%	58%

Аналіз результатів проведеного опитування надає підстави стверджувати, що для студентів гуманітарних спеціальностей є характерним розвиток

комунікаційних і організаційних здібностей переважно на середньому та низькому рівнях.

Відповідно, у студентів є наявні проблеми у спілкуванні, вони зазнають труднощів у встановленні контактів з іншими. Також можна відзначити, що більшість студентів справляються з проблемами в спілкуванні, проте потенціал їх схильностей не відрізняється високою сталістю. Комунікативні та організаторські здібності необхідно розвивати та вдосконалювати.

Таким чином, можна припустити, що основні зусилля експериментальної роботи з формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей в освітньому процесі мають бути зосереджені на групі студентів, які демонструють на констатувальному етапі педагогічного експерименту середні результати або результати нижче середнього.

Для виявлення діагностики сформованості мотиваційно-світоглядного компоненту соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей було використано методику «Якір кар'єри», яка дозволяє визначити ціннісні орієнтації студентів, безпосередньо пов'язані з майбутньою професійною діяльністю.

Результати тестування представлені в таблиці 5.2

Таблиця 5.2

Показники за тестом «Якір кар'єри» у студентів гуманітарних спеціальностей на констатувальному етапі педагогічного експерименту

Орієнтації в кар'єрі	Показники студентів %
Професійна компетентність	34%
Менеджмент	33%
Автономія (незалежність)	17%
Стабільність роботи	49%
Служіння	28%
Виклик	17%
Інтеграція стилів життя	48%
Підприємництво	33%

Результати тестування показують, що для студентів в кар'єрній орієнтації на перші позиції виходять показники стабільності. Для студентів важливою є можливість інтеграції професійного та особистісного становлення (сімейного

життя). Кар'єрне зростання, професійний розвиток, на їхню думку, не повинні впливати і кардинально змінювати звичний уклад життя респондентів і їх найближчого оточення. Просування по службі і реалізація в професійному плані можливі тільки за умови постійної, гарантованої роботи з мінімальним ризиком звільнення. Слід зазначити, що відповідальність за управління своєю кар'єрою перекладається на роботодавця і досить часто дана ціннісна орієнтація поєднується з невисоким рівнем домагань.

Середні показники були продемонстровані студентами за шкалами «Служіння», «Професійна компетентність», «Менеджмент», «Підприємництво». Для студентів характерним є бажання реалізувати себе в майбутній професійній діяльності. Вони прагнуть приносити користь людям та суспільству.

Важливу роль у професійній самореалізації студентів відіграє можливість максимально реалізувати свій творчий хист. Кар'єрне зростання важливе, але задоволеність професійною діяльністю можлива лише за умови розвитку професійної компетентності, як складової соціальної.

Крім того, для студентів певною мірою важливими є і можливості організовувати інших зі свого оточення, керувати ними, орієнтуючись на певний результат, а також можливість створювати нові товари та послуги, бути незалежним, створювати своє власне.

Найменшою мірою для студентів цінність представляють «Автономність» і «Виклик». Респонденти не готові робити серйозні зусилля в процесі розв'язання професійних завдань, також можна відзначити, що самостійність, свобода не є для них пріоритетом при виборі професійної траєкторії розвитку. Стабільність і комфортність – очевидно більш значущі професійні пріоритети в майбутньому професійному житті студентів.

Аби оцінити рівень відповідальності студентів в різних галузях, нами була використана методика «Рівень суб'єктивного контролю». Результати тестування студентів представлені в таблиці 5.3.

Таблиця 5.3

Показники за тестом «Рівень суб'єктивного контролю» у студентів гуманітарних спеціальностей на констатувальному етапі педагогічного експерименту

	Інтернальність	Екстернальність
шкала загальної інтернальності (Із)	44%	56%
шкала інтернальності в галузі досягнень (Ід)	37%	63%
шкала інтернальності в області невдач (Ін)	26%	74%
шкала інтернальності в сімейних відносинах (Іс)	43%	57%
шкала інтернальності в галузі виробничих відношень (Ів).	31%	69%
шкала інтернальності в галузі міжособистісних відносин (Ім)	52%	48%
шкала інтернальності стосовно здоров'я і хвороби (Із)	35%	65%

Аналіз результатів тестування надає підстави стверджувати, що для студентів характерний екстернальний контроль практично за всіма показниками тесту, крім шкали інтернальності в галузі міжособистісних відносин.

Найбільш значущі відмінності між показниками екстернальності та інтернальності спостерігаються за шкалами: шкала інтернальності в галузі невдач, шкала інтернальності в галузі виробничих відносин, шкала інтернальності в галузі досягнень, шкала інтернальності відносно здоров'я і хвороби.

Таким чином, можна припустити, що для студентів характерно в разі невдачі перекладати відповідальність на обставини, що їх оточують, відсутність сприятливих можливостей. Досягнення і удачі, на думку респондентів, також пов'язані й з зовнішніми обставинами, а не з зусиллями і здібностями студентів. У професійних відносинах вони схильні перекладати відповідальність на колеги, керівництво і збіг обставин.

Крім того, студенти недостатньо відповідально ставляться і до свого здоров'я, вважаючи хвороби випадковістю, а відповідальність за одужання схильні перекладати на лікарів.

У той же час респондентів відрізняють інтернальність у галузі міжособистісних відносин, де респонденти відчувають свою відповідальність за побудову сімейних і міжособистісних відносин і не перекладають їх на оточуючих.

Необхідно відзначити, що для формування соціальної компетентності рівень відповідальності у студентів повинен бути вище, тому в процесі експериментальної роботи цьому аспекту було приділено окрему увагу.

Для визначення особливостей самоактуалізації особистості студентів була застосована відповідна методика, результати якої представлені в таблиці 5.4.

Таблиця 5.4

Показники за тестом «Діагностика самоактуалізації особистості» у студентів гуманітарних спеціальностей на констатувальному етапі педагогічного експерименту

Показники	Відсотки
Орієнтація в часі	23%
Цінності	31%
Потреба в пізнанні	45%
Креативність (прагнення до творчості)	21%
Автономність	23%
Спонтанність	44%
Контактність	48%
Гнучкість у спілкуванні	28%
Загальний рівень самоактуалізації	37%

Найвищі показники виявлені за наступними шкалами: «Контактність», «Спонтанність» і «Потреба в пізнанні».

Таким чином, студентів можна характеризувати як товариських, здатних до встановлення міцних і доброзичливих відносин з оточуючими. Високий показник за шкалою спонтанності свідчить про те, що респонденти впевнені в

собі, їх характеризує довіра до оточуючих. Здатність до спонтанної поведінки обмежується культурними нормами. Спонтанність співвідноситься з такими цінностями, як природність, гра, легкість без зусилля.

Найменші показники встановлені за шкалами «Орієнтація у часі», «Креативність», «Автономність», «Гнучкість в спілкуванні».

Низькі показники за шкалою «Гнучкість в спілкуванні» свідчать про те, що здобувачі освіти не впевнені, в тому, що вони є цікавими для співрозмовників. Крім того, низькі бали за даною шкалою можуть проявлятися в наявності стереотипів, в недостатньому розвитку комунікаційних навичок, високого ступеня конфліктності і відсутності оптимальних стратегій поведінки в конфліктній ситуації, які ускладнюють процес спілкування.

Недостатньо високі показники за шкалою «Креативність» свідчать про відсутність у студентів потреби творчо підходити до вирішення особистих і професійних проблем, відсутності творчого ставлення до життя, яке необхідно для самоактуалізації.

Низькі показники за шкалою «Орієнтація у часі» свідчать про те, що респонденти живуть, відкладаючи своє життя «на потім», або намагаються знайти притулок в минулому.

Для діагностики рівнів сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей за визначеними критеріями (мотиваційний, змістовий, процесуальний, особистісно-оцінний) нами складено таблиці, в яких відображено дані (табл. 5.5-5.8).

Схарактеризуємо рівні оцінювання кожного критерію.

Мотиваційний критерій:

- високий (яскраво виражене позитивне ставлення до формування соціальної компетентності; розвинена мотивація до формування соціальної компетентності);
- середній (позитивне ставлення до формування соціальної компетентності; достатній рівень мотивації до формування соціальної компетентності);

- низький (ставлення до формування соціальної компетентності ще не сформовано).

Змістовий критерій:

- високий (обсяг і якість знань, що відповідають вимогам державного освітнього стандарту; творче використання знань і можливість їхнього застосування на практиці);

- середній (достатній обсяг і якість знань, умінь і навичок студентів, що відповідають вимогам державного освітнього стандарту; несистематичне поповнення знань);

- низький (обсяг і якість знань студентів, що відповідають вимогам державного освітнього стандарту, недостатній).

Процесуальний критерій:

- високий (продукування цікавих ідей, виявлення оригінальності у процесі гри; розвиненість всіх груп особистісних якостей і вмінь, що дають змогу формувати соціальну компетентність; творче використання цих якостей і вмінь на практиці згідно з поставленими цілями);

- середній (розвинені особистісні якості й уміння, що дають змогу формувати соціальну компетентність на продуктивному рівні);

- низький (формування соціальної компетентності здійснюється репродуктивним способом).

Особистісно-оцінний критерій:

- високий (здійснення рефлексії та саморегуляції поведінки й діяльності; здатність до формування соціальної компетентності, адекватна самооцінка);

- середній (здійснення рефлексії та саморегуляції поведінки й діяльності, частковий прояв самостійності у процесі формування соціальної компетентності, адекватна самооцінка);

- низький (ситуативне використання прийомів саморегуляції поведінки та діяльності, відсутність здатності до формування соціальної компетентності, неадекватна самооцінка).

Таблиця 5.5

**Результати констатувального етапу експериментальної перевірки
щодо сформованості мотиваційно-світоглядного компонента
сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних
спеціальностей за мотиваційним критерієм**

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (476 осіб)		КГ (472 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Мотиваційний	1. Позитивне ставлення до формування соціальної компетентності	В	–	–	–	–
		С	36,2	173	34	161
		Н	63,8	303	66	311
	2. Мотивація до формування соціальної компетентності	В	2,6	12	3,3	16
		С	32,9	157	34	161
		Н	64,5	307	62,7	295

На основі отриманих результатів таблиці 5.5 зазначимо, що ставлення до формування соціальної компетентності ще не сформовано, а ні у студентів контрольної групи, а ні у студентів експериментальної групи. Це свідчить про те, що студенти не зовсім розуміють важливість своєї праці для соціуму з одночасною потребою в професійній самореалізації. На наш погляд, це може бути пов'язано з тим, що студенти гуманітарних спеціальностей більшою мірою орієнтовані на взаємодію з соціумом, але ж не володіють в достатньому обсязі необхідними знаннями, вміннями і навичками, усвідомлюють необхідність їх розвитку в процесі навчання.

З метою подолання певних утруднень, що постають на шляху засвоєння здобувачами освіти необхідного обсягу знань, з'ясування причин, що викликають перешкоди у процесі пізнання, нами було використано ряд запитань із запропонованого М. Фетіскіним опитувальника [871, с. 82].

Аналіз відповідей на поставлені запитання дозволив нам зробити висновок про те, що пізнавальні утруднення здобувачів вищої освіти викликані такими чинниками, як-от: неактуальний для сьогодення матеріал, що подається під час вивчення дисциплін професійного спрямування, на вивчення якого витрачається багато часу і праці (24%); орієнтація на традиційну (монологічну) форму його подання (23%); велика частка навчального навантаження і, як наслідок, обмаль часу, відведеного на розв'язання інших життєвих завдань (21%); незацікавленість викладацького складу у застосуванні активних та інтерактивних методів навчання (17%); використання застарілих фактів, що майже не віддзеркалюють зв'язок теорії з практикою (15%). Отже, серед важливих причин, що позначаються на низьких результатах навчання, студенти зазначили: величезний обсяг інформації, що підлягає опрацюванню; прискорені темпи засвоєння навчальної інформації; фактична відсутність практико-орієнтованої складової навчання, результатом якої є низька зацікавленість у цьому процесі.

Водночас респондентами було вказано й на суб'єктивні чинники, що мають вплив на результат їх неуспішності: слабка акцентуація на матеріалі, що слід засвоїти (34%); невміння налаштувати себе на робочий лад (27%); прокрастинація (20%); мала кількість часу, що залишається на підготовку до занять (19%). На запитання про надання необхідної допомоги з боку викладача з метою розв'язання зазначених проблем здобувачі вищої освіти відповіли наступним чином: урахування їх власних можливостей і здібностей (32%); структурована подача навчальної інформації, що полегшить процес його засвоєння (28%); використання методів, методик та технологій, що сприятимуть його унаочненню та інтеріоризації (26%); сприяння процесу їхнього просування на шляху з досягнення поставленої мети за допомогою надання допомоги та підтримки у разі необхідності (14%).

Все, зазначене вище, свідчить про те, що студенти гуманітарних спеціальностей мають певні труднощі, що виникають у процесі навчання, і потребують певної допомоги у їх подоланні. Серед суттєвих перешкод, що

заважають ефективному процесу набуття і відтворення знань такі: відсутність належної мотивації й обмеженість цілей (19%); велика кількість предметів професійної спрямованості для вивчення (17%); брак часу на заняття самоосвітою та творчістю, а також на участь у позааудиторній діяльності (15%); розбіжність установок суб'єктів освітнього процесу на сам процес навчання, тобто розуміння того, що частина дисциплін взагалі не знадобиться в майбутній професійній діяльності (14%); відсутність належної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу (11%); лінощі та невміння організувати й скеровувати свій час (9%); фізична втома, емоційне перенавантаження, психологічне нездоров'я (8%); обмежені можливості навчання новим технологіям та методам майбутньої професійної діяльності (7%).

Вказані перешкоди асоціюються у студентів гуманітарних спеціальностей із бар'єрами, що мають місце в їхньому житті. Згідно з нашою думкою, подолання бар'єрів соціокультурного життя, так само як і акт їх запобігання, одночасно можна розглядати і як дидактичну умову формування соціальної компетентності студентів класичних університетів, і як механізм сформованості компетентності зазначеного виду. Зазначені бар'єри супроводжують процес формування соціальної компетентності здобувачів вищої освіти та, як показало опитування, виникають або епізодично (63%), або з певною часткою постійності (32%), або зовсім не виникають (5%).

Для з'ясування причин, джерел та мотивів виникнення зазначених явищ ми скористалися психодіагностичною методикою Р. Кеттела, основою якої є розроблена ним 16-факторна модель особистості [396, с. 53-63]. Ми розглянемо всі 16 факторів, що наведені у методиці, запропонованій Р. Кеттелом, бо саме вся їх сукупність може відобразити соціокультурну специфіку освітнього середовища, в якому перебувають студенти:

- фактор А характеризує процеси відкритості та замкнутості. 49% респондентів зазначили, що вони є: дружелюбними та ввічливими; уважними до оточуючих; виявляють природну поведінку та виконують непідробні дії, що супроводжують процес взаємодії під час навчання, а 51% – не виявляють

гнучкість під час взаємодії, є зосередженими на власних почуттях та думках, схильні до усамітнення, із великою долею скепсису сприймають інших суб'єктів;

- фактор **В** висвітлює розвиненість /нерозвиненість актів мислення особистості. 36% респондентів виявили здатність до аналізу й синтезу інформації, її узагальнення, прийняття виважених рішень, 64% – продемонстрували часткові вміння порівнювати, зіставляти, аналізувати, критично сприймати подану інформацію;

- фактор **С** віддзеркалює процеси емоційної стабільності /нестабільності. 35% студентів гуманітарних спеціальностей продемонстрували стійкий емоційний стан, що характеризувався самоконтролем та здатністю до діалогу, а 65% – виявили стан тривожності та дратівливості, часткового несприйняття критики та поглядів інших, заперечення наявності власних промахів;

- фактор **Е** висвітлює незалежність або податливість. 41% студентів гуманітарних спеціальностей виявили себе як такими, чий погляд не залежить від очікувань інших, які мають власну позицію під час прийняття важливих рішень, є активними та самостійними у прояві власних думок та вчинків, а 59% – переживали почуття схвильованості, невпевненості, сумніву у власних силах та можливостях;

- фактор **Ф** відображає безпечність та заклопотаність. 52% студентів гуманітарних спеціальностей виявили себе як веселі та життєрадісні люди, які не стримують себе у прояві власних почуттів, а 48% – є такими, які заглиблюються у свій внутрішній світ, є стриманими, намагаються тримати ситуацію під контролем, з часткою песимізму сприймають події, що відбуваються навколо них;

- фактор **Г** віддзеркалює позиції свідомості та безпринципності. 32% студентів гуманітарних спеціальностей заявили про себе як про відповідальну за свої дії, рішучу, здатну до певних дій та надання допомоги особистість, а 68% – виявляють схильність до легковажності, непостійності у доведенні справи до логічного завершення, недбалості;

- фактор **H** характеризує наявність у індивідів якостей сміливості або сором'язливості. 48% студентів гуманітарних спеціальностей заявили про те, що їм притаманні такі риси, що характеризують їх як сміливих людей: бадьорість духу, рішучість дій, подолання почуттів невпевненості та страху, схильність до авантюризму та ризику, а 52% – сприймають себе як таких, що наділені якостями нерішучості, частковою безвідповідальністю та такими, які намагаються уникати усіляких ризиків й не можуть дати опір своїм страхам;

- фактор **I** свідчить про чуттєвість або жорсткість індивіда. 41% студентів гуманітарних спеціальностей відчують себе реалістами у сприйнятті соціальної дійсності, які є самостійними у прийнятті важливих для їх особи та оточуючих рішень, можуть та беруть відповідальність за їх прийняття, розраховують на власні сили, а 59% – зазначили про те, що вони є особами, які здатні співчувати та співпереживати, мають розвинуті почуття сентиментальності, що іноді заважають їм раціонально мислити;

- фактор **L** висвітлює підозрілість або довірливість людини. 48% студентів гуманітарних спеціальностей вважають себе відкритими, дружніми, благодушними й такими, які вміють налагоджувати стосунки із іншими, а 52% – засвідчили прояв замкненості на власній особі, зарозумілості, сумнівності;

- фактор **M** є відображенням практичності або замріяності особистості. 57% студентів гуманітарних спеціальностей відчують себе реалістами, які живо реагують на питання, що ставить життя, мають спрямування на досягнення поставленої мети, а 43% – мають багату творчу уяву, зацікавлені у вивченні нового, але іноді відчують безпорадність при розв'язанні практичних справ;

- фактор **N** символізує витонченість або простоту. 43% студентів гуманітарних спеціальностей виявили себе як естетично розбірливі люди, з розвинутим почуттям честолюбства, яких характеризує виваженість та дипломатичний підхід у стосунках між оточуючими, а 57% – притаманні відкритість, деяка спонтанність у поведінці, часткова відсутність самоаналізу, відчуття задоволення від того, що вже мають;

- фактор **О** віддзеркалює наявність почуттів самовпевненості або схильність до визнання провини. 31% респондентів впевнені у власних можливостях, виявляють байдужість до думок про себе з боку інших представників соціуму, спокійно реагують на критику або зауваження, а 69% – зазначили наявність відчуття невпевненості, стурбованості, розгубленості та тривожності;

- фактор **Q1** свідчить про радикалізм або консерватизм опитуваних. 54% студентів гуманітарних спеціальностей висловили прагнення до перегляду базових положень та принципів існування й функціонування соціальних інститутів, виявили схильність до нововведень, а 46% – не відчують необхідність змін, задоволені встановленими в соціумі принципами та нормами;

- фактор **Q2** вказує на ознаки самостійності або залежності від групи. Так, 39% студентів гуманітарних спеціальностей є незалежними у власних поглядах, віддають перевагу самостійності, прагнуть до незалежності, а 61% – здатні до конформізму, їх погляди залежать від думки інших, вони не налаштовані на відстоювання власної позиції та потребують соціального схвалення;

- фактор **Q3** є показником прояву сильної волі та самоконтролю або індиферентності. 47% студентів гуманітарних спеціальностей здатні здійснювати контроль та самоконтроль за власними діями, вони опікуються питаннями щодо власної репутації, їхня діяльність відповідає соціальним вимогам, що ставляться до представників тієї чи іншої соціальної інституції, а 53% – зазначили, що схильні виявляти деяку спонтанність у власній поведінці, частково не дотримуються встановлених правил та вимог, відчують внутрішній дискомфорт та схильні до внутрішньої конфліктності;

- фактор **Q4** свідчить про внутрішню напруженість або внутрішню розслабленість. 77% здобувачів освіти виявили почуття збудженості та дратівливості, а 23% – засвідчили про власну розслабленість та часткову флегматичність як результати недостатньої мотивації;

- фактор **MD** віддзеркалює наявність адекватної самооцінки та її проявів (неадекватно високої та неадекватно низької). Під час опитування 24% студентів гуманітарних спеціальностей продемонстрували адекватну самооцінку, 76% – продемонстрували самовпевненість та мали схильність до явної переоцінки власних можливостей.

Аналіз результатів анкетування довів, що здобувачі вищої освіти прагнуть отримувати нову інформацію, мають схильність та здатність до навчання, достатній рівень розвитку особистісних якостей, але виявляють деяку напруженість та розбалансованість під час саморегуляції навчальної діяльності (інтелектуальна складова). Емоційно-вольова складова їхньої діяльності представлена рисами, що, з одного боку, сприяють процесам інтеграції в суспільство під час навчання та характеризують духовність здобувачів освіти, їхню світоглядну позицію, свідомість та стійкість переконань, а з іншого боку, гальмують ці процеси через відчуття тривожності та слабо виражену мотивацію. Більшість студентів гуманітарних спеціальностей мають власний погляд на життя, активну позицію в освітньому процесі, однак, водночас, є частка пасивних здобувачів освіти, які виявили надмірну довірливість, схильність змінювати власну точку зору відповідно до поглядів інших, прагнення отримати соціальне схвалення.

На підставі узагальнення отриманих під час опитування результатів ми можемо зробити висновки про те, що зазначені в 16-факторній моделі особистості, розробленою Р. Кеттелом, характеристики віддзеркалюють: акти мислення людини, а також процеси, що відбуваються в її емоційно-вольовій

Таблиця 5.6

Результати констатувального етапу експериментальної перевірки щодо сформованості когнітивного компонента сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей за змістовим критерієм

Критері	Рівні	ЕГ (476 осіб)	КГ (472 особи)
Показники			

			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Змістовий	1. Обсяг і якість знань, що відповідають вимогам державного освітнього стандарту	В	10,5	50	10	47
		С	43,4	207	44	208
		Н	46,1	219	46	217
	2. Творче використання знань і можливість їх застосування на практиці	В	–	–	–	–
		С	33,6	160	32	151
		Н	66,4	316	68	321

Примітка: В – високий, С – середній, Н – низький рівні сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей.

галузі, які в сукупності дозволяють сприймати людину як самостійну чи несамостійну, конформну або некомфорну. Вказані характеристики, згідно з нашою думкою, мають суттєвий вплив на процес сформованості соціальної компетентності засобами ігрових технологій.

На основі отриманих результатів таблиці 5.6 зазначимо, що обсяг і якість знань студентів, що відповідають вимогам державного освітнього стандарту, недостатній, до того ж вони поповнюють свої знання несистематично. Це може бути пов'язано з віковими особливостями респондентів, недостатнім рівнем сформованості навичок прогнозування наслідків своїх вчинків.

На основі отриманих результатів таблиці 5.8 зазначимо, що у студентів гуманітарних спеціальностей експериментальної та контрольної груп спостерігається ситуативне використання прийомів саморегуляції власної

Таблиця 5.7

Результати констатувального етапу експериментальної перевірки щодо сформованості діяльнісно-операційного компонента сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей за процесуальним критерієм

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (476 осіб)		КГ (472 особи)	
			%	Абсолют	%	Абсолют

1	2	3	4	ні дані	6	ні дані
Процесуальний	1. Розвиток особистісних якостей і вмінь, що дозволяють формувати соціальну компетентність	В	–	–	–	–
		С	20,4	97	22	104
		Н	69,6	379	78	368

Примітка: В – високий, С – середній, Н – низький рівні сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей.

поведінки та діяльності, вони не усвідомлюють можливість формування соціальної компетентності, мають неадекватну самооцінку.

Зазначимо, що на констатувальному та контрольному етапах дослідження було проведено порівняння показників емпіричних досліджень в одних і тих же групах (ЕГ та КГ).

На основі отриманих результатів таблиці 5.7 зазначимо, що у студентів гуманітарних спеціальностей експериментальної та контрольної груп не в повному обсязі розвинені особистісні якості й уміння, що дозволяють сформувати їхню соціальну компетентність.

За результатами таблиці 5.8, зазначимо, що рефлексія та саморегуляція власної поведінки й діяльності знаходилася на низькому рівні. Також слід звернути увагу на той чинник, що високий рівень оцінювання за особистісно-оцінним критерієм не має високого рівня за обома показниками.

Таблиця 5.8

Результати констатувального етапу експериментальної перевірки щодо сформованості особистісно-рефлексійного компонента сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей за особистісно-оцінним критерієм

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (476 осіб)		КГ (472 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7

Особистісно-оцінний	1. Рефлексія та саморегуляція власної поведінки й діяльності	В	–	–	–	–
		С	36,5	174	27,3	129
		Н	63,5	302	72,7	343
	2. Адекватна самооцінка	В	–	–	–	–
		С	36,4	174	33,1	156
		Н	63,6	302	66,9	316

Примітка: В – високий, С – середній, Н – низький рівні сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей.

Математичний аналіз проводився за основними методиками дослідження.

У дисертації були використані дві групи характеристик статистичної сукупності значень вимірюваних нами ознак:

I. Аби висловити тенденції розподілу кількісно, використовують три види показників: моду, медіану і середнє арифметичне.

1. Мода: відповідає найбільш частому значенню, яке зустрічається в процесі проведення педагогічного експерименту або середнього значення з найбільшою частотою.

2. Медіана: відповідає центральному значенню в послідовному ряду всіх отриманих значень, тобто медіана ділить упорядковану безліч даних навпіл (якщо число даних парне, то медіана дорівнює середньому арифметичному середніх величин).

3. Середнє арифметичне (x_{cp}) вказує на те, де знаходиться центр даних та обчислюється за формулою 5.1:

$$x_{cp} = \frac{\sum_{i=1}^N x_i}{n},$$

де x_i – індивідуальне значення показника i -го випробуваного;

n – загальна кількість випробовуваних [192].

II. Всі заходи розсіювання характеризують набуті дані: чим більше цих даних, тим більша вибірка.

Основними характеристики розсіювання є:

1) Розмах варіації – різниця між максимальним і мінімальним значеннями розподілу.

2) Дисперсія (σ^2) – параметр, який відповідає за різноплановість графіка вздовж осі X і обчислюється за формулою 5.2:

$$\sigma^2 = \frac{\sum_{i=1}^N (x_i - x_{cp})^2}{n-1},$$

де x_i – індивідуальне значення показника i -го респондента;

n – загальна кількість респондентів.

3) Стандартне відхилення характеризує розмах випадкових коливань результатів.

Обчисливши заходи центральної тенденції і розсіювання, дійшли висновку, що розподіл за модою, медіаною, середнім арифметичним значеннями мають бути рівними між собою.

Таким чином, ми маємо всі можливості для визначення наявності або відсутності відмінностей за кожним показником уваги.

Для визначення достовірності коефіцієнта кореляції використовували критерій достовірності Стьюдента 5.3.

$$t = \frac{|x_1 - x_2|}{\sqrt{|m_1^2 - m_2^2|}},$$

де X_1 – середнє значення змінної за першою вибіркою даних;

X_2 – середнє значення змінної за другою вибіркою даних;

m_1 та m_2 – інтегровані показники відхилень приватних значень з двох вибірок, що порівнюються, від відповідних середніх величин.

m_1 та m_2 обчислюються за формулою:

$$m_1^2 = \frac{S_1^2}{n_1}$$

$$m_2^2 = \frac{S_2^2}{n_2}$$

S_1^2 – вибіркова дисперсія першої змінної (за першою вибіркою);

S_2^2 – вибіркова дисперсія другої змінної (за другою вибіркою);

n_1 – число значень змінної в першій вибірці;

n_2 – число значень змінної в другій вибірці.

Для кожного показника формулюються статистичні гіпотези і розраховуються емпіричні значення t-критерію.

Так як загальна вибірка складає 948 осіб, значення t-критичного ми приймаємо 1,98 при достовірності 0,95.

Коефіцієнти повноти засвоєння теоретичного матеріалу, глибини знань та оперативності дій у розв'язанні завдань кожним студентом обчислювались за формулою (5.4):

$$k = \frac{m}{n}$$

де m – кількість правильно використаних елементів відповідних знань або кількість використаних суттєвих зв'язків, або кількість правильно виконаних студентом відповідних дій;

n – загальна кількість елементів знань або кількість суттєвих зв'язків, або кількість суттєвих операцій (дій), що ведуть до розв'язання поставлених завдань.

Під час перевірки виконаних завдань здійснювали фіксацію не самого факту вирішення проблеми, а виконаних студентом елементарних дій у процесі її розв'язання;

б) *непараметричні методи математичної статистики* з використанням критерію χ^2 (хі-квадрат) для порівняння розподілу об'єктів двох вибірок за рівнями готовності студентів гуманітарних спеціальностей експериментальної

й контрольної груп, що дало б змогу здійснити кількісний аналіз отриманих результатів.

Значення статистики T критерію χ^2 обчислювали за формулою, розподіливши студентів експериментальної і контрольної груп на три категорії відповідно до рівнів їхньої готовності до професійної діяльності засобами

дистанційних освітніх технологій:

$$T = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{j=1}^3 \frac{(n_1 Q_{2j} - n_2 Q_{1j})^2}{Q_{1j} + Q_{2j}} \quad (5.5),$$

де n_1 і n_2 – об'єм вибірок з експериментальної і контрольної груп відповідно;

Q_{ij} – число об'єктів i -тої вибірки, які попали в категорію j .

Експериментально отримане значення статистики T порівнювали з критичним значенням $T_{\text{крит}}$ за таблицями χ^2 із $C-1$ ступенями свободи (де C – кількість обраних категорій) беручи до уваги рівень значущості α . Результати проведеного порівняння надали змогу прийняти або відхилити нульову гіпотезу;

7) використання умовної шкали порядку рівнів, де низькому рівневі приписувалася оцінка «1» бал, середньому – «2» бали, високому – «3» бали для порівняння отриманих констатувальних даних у контрольній та експериментальній групах. За цією шкалою обчислювалася середня вибіркова

оцінка \bar{X}_B рівнів сформованості соціальної компетентності студентів

гуманітарних спеціальностей

$$\bar{X}_B = \frac{\sum_{i=1}^3 x_i n_i}{n} \quad (5.6),$$

де x_i – порядок рівня реальних навчальних можливостей студентів;

n_i – кількість студентів, що виявили відповідний рівень готовності x_i ;

n – загальна кількість студентів у групі.

Для оцінки рівня достовірності відмінностей між показниками експериментальної та контрольної групи нами використовувався t-критерій Стьюдента. Були отримані наступні результати:

Таблиця 5.9

Розрахунок t-критерію на констатувальному етапі педагогічного експерименту (контрольна / експериментальна групи)

Показники t-критерію	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Соціальна компетентність	2,01	2,31	1,05

Так як t-критичне табличне значення встановлено для даної вибірки на рівні 1,98, можна констатувати, що відмінності між експериментальною і контрольною групами за шкалами «низький рівень», середній та високий є достовірними, так як t-емпіричне за даними шкалами більше, ніж t-критичне [192].

5.2. Реалізація дидактичної системи формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій

Процес упровадження формування соціальної компетентності у студентів в освітньому процесі класичних університетів засобами ігрових технологій було реалізовано на таких етапах: ціннісно-мотиваційному, світоглядно-когнітивному, діяльнісно-креативному, рефлексійно-корегувальному.

Метою ціннісно-мотиваційного етапу формування соціальної компетентності у здобувачів освіти було формування сприятливої атмосфери для розгортання їхньої мотивації до суспільно-значущих дій, що мають позитивний ефект та є своєрідним барометром відносин у соціумі. Досягнення поставленої мети супроводжувалось із процесом розв'язання завдань щодо спонукування студентів до діяльності через з'ясування суттєвих для них потреб, задоволення яких було можливим завдячуючи організації предметно-спрямованої активності, пов'язаної із подоланням бар'єрів соціокультурного життя. Цей вибір спрямованості діяльності, що мав спонукальний і визначальний характер, сприяв створенню психологічного комфортного

підґрунтя для визначення векторів подальших дій здобувачів освіти. Серед груп мотивів ми виокремили: політичні (характеризують позицію особистості), ідейні (відображають широту світогляду), моральні (свідчать про принципи та норми суспільного буття), естетичні (уособлюють потребу особистості в прекрасному). У групу мотивів за видами діяльності студентів увійшли суспільно-політичні, навчально-пізнавальні та мотиви професійного розвитку. Зазначені групи мотивів були спрямовані на опанування студентами необхідним обсягом знань, подоланню перешкод, що виникають на цьому шляху, спрямуванню діяльності здобувачів освіти на творче розв'язання існуючих проблем, набуття нового досвіду, що збагачує їх уяву про дійсність та створює нове підґрунтя для придбання актуальних для певного періоду їх життя знань. Результатом ціннісно-мотиваційного етапу запропонованої нами технології є сформована мотивація як один із компонентів сформованості соціальної компетентності.

У процесі формування основних навичок, що сприяють сформованості соціальної компетентності, нами зроблено акцент на наступних: дотримання моральних і етичних норм; відповідальне ставлення до власних вчинків і висловлювань; соціальна активність та функціональна грамотність, особиста ініціатива; рольова поведінка, відповідна тому чи іншому статусу індивіда у суспільстві; організація конструктивної соціально-орієнтованої діяльності засобами вербальної та невербальної комунікації; комунікаційний контроль; аналіз ситуації взаємодії між суб'єктами суспільного життя, а також її оцінка; робота у команді на засадах співробітництва; пристосування до групової роботи, виконання певної ролі у колективі, участь у прийнятті єдиного рішення; пошук способів розв'язання поставленого завдання; самостійне прийняття рішень; самоосвіта, самореалізація, самопізнання, рефлексія як механізм розвитку самосвідомості; швидка адаптація; запобігання конфліктним ситуаціям; конструктивна взаємодія у різних ситуаціях; усвідомлене відтворення інформації; знаходження раціональних рішень в ситуації, що склалася; виявлення проблем без наставництва або допомоги; оцінка власної

роботи та досвіду – студентами було зроблено акцент на необхідності розвитку трудового та емоційного досвіду, а також досвіду духовного спілкування й творчої діяльності. Напрямами надбання соціального досвіду респондентами були такі: участь у громадському житті, конструктивній соціальній взаємодії; досягнення поставлених цілей, подолання труднощів; розв'язання соціальних та виробничих проблем, що виникають в житті та у професійній діяльності; аналіз рольової поведінки, орієнтованої на представників тієї чи іншої професії; співробітництво, робота в команді, налагодження довірливих відносин із колегами; оцінка й аналіз діяльності суб'єктів; розв'язання нестандартних ситуацій міжособистісного спілкування; корекція поведінки в конфліктних ситуаціях; створення позитивного емоційного фону у процесі взаємодії; фіксація й перевірка інформації на предмет її вірогідності; усвідомлений аналіз інформації, подання її у новому форматі; саморегуляція, розвиток і саморозвиток.

На ціннісно-мотиваційному етапі формували в студентів гуманітарних спеціальностей ціннісне ставлення до того, що їх оточує і до того, що відбувається, оскільки цінності є основою моральних ідеалів. Ціннісне ставлення проявлялося в умінні висловлювати у конкретних поняттях ціннісні основи буття окремої людини та різних соціальних інститутів мікро і макрорівня. Воно виявлялося у тенденції до більш ясного розуміння загальнолюдських цінностей і установок щодо конкретної мети. Формували систему цінностей до праці, культури, мистецтва, знань, досвіду шляхом виховання у студентів гуманітарних спеціальностей таких якостей, як-от: повага, чемність, доброзичливість, уважність, співчуття, розуміння, чуйність, самопожертва, довіра, чесність, совість, толерантність, самодисципліна, миролюбність, відповідальність, адекватність, гуманізм, тактовність, допитливість, старанність, справедливість, адекватна самооцінка, стійкість, турботливість, самовідданість, оскільки саме ці якості були відзначені респондентами як найбільш значущі для природного функціонування людини в суспільстві.

Успішність та ефективність діяльності індивіда залежить від його здібностей, тому ми поряд з розумовими, академічними, творчими, фізичними, емоційними, організаторськими, лідерськими здібностями, спрямовували увагу на таких здібностях, як-от: ефективно взаємодіяти з навколишнім середовищем; адекватно сприймати дійсність; бути громадянином, патріотом, рівноправним членом суспільства; бути відкритим до сприйняття нового й успішно адаптуватися до соціально-економічних умов розвитку суспільства; брати участь у розв'язанні складних ситуацій, що виникають у системі міжособистісних відносин; мотивувати себе та оточуючих до активної продуктивної діяльності; узгоджувати власні дії з діями інших суб'єктів діяльності; визначати й розуміти мотиви дії оточуючих, обирати найбільш ефективні способи взаємодії; приймати виважені рішення; швидко орієнтуватися у ситуації та актуалізувати свій особистісний досвід для розв'язання конкретних завдань; вибудовувати стратегію власної поведінки на основі адекватного реагування на ситуацію, що склалася; розуміти поставлені завдання та вчасно виконувати їх; конструктивно взаємодіяти у процесі розв'язання поставленого завдання; розв'язувати завдання на рівні творчості; долати труднощі на шляху до поставленої; реалізувати власні плани, доводити справу до її логічного завершення; встановлювати дружні відносини, виявляти терпимість та толерантність, йти на компроміс у разі необхідності; співпрацювати, знаходити ефективні шляхи виходу із конфліктної ситуації; бути емоційно стійким, свідомо контролювати власну діяльність, брати на себе відповідальність за її результати, визначати рівень особистісних досягнень; слухати, розуміти, приймати, підтримувати точку зору партнерів по спілкуванню з метою досягнення бажаного результату; блокувати неприємні відчуття та власну невпевненість у процесі спілкування; аргументовано викладати власну точку зору та відстоювати її.

Ціннісно-мотиваційний етап передбачав процес надання здобувачам освіти підтримки та допомоги з боку викладача, як видів педагогічного супроводу з метою створення установок на стійку мотивацію до формування

соціальної компетентності засобами ігрових технологій. Слід зазначити, що тьюторський супровід створював усі можливі умови для осмислення студентами гуманітарних спеціальностей пізнавального інтересу й визначення способів його реалізації в освітньому середовищі. Супровід допомагав студентам гуманітарних спеціальностей у процесі самовизначення вдало коригувати їхній освітній маршрут [821], дозволяв педагогу надавати підтримку та допомогу студентам у визначенні ними конкретних шляхів реалізації власного потенціалу під час навчання у закладах вищої освіти, приймати відповідальні рішення, від яких залежало їхнє майбутнє [117, с. 27].

Також нами був упроваджений метод супервізії (індивідуальна та групова). Використання індивідуальної форми супервізії, як «особливого» ступеню довіри до особистості [658, с. 255], уможлиблювало шляхи діагностування, визначення та подолання труднощів, що виникали у процесі формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей, за умов надання здобувачу освіти права здійснювати власний вибір під час визначення варіантів розв'язання цих проблем з урахуванням особливостей власного характеру й поведінки. Групова форма супервізії була зосереджена на членах групи та мала спрямування на акт підвищення самостійності їх дій [658], особливо в процесі виконання ними проектних робіт.

На ціннісно-мотиваційному етапі для тих здобувачів освіти, які схильні до занадто емоційного сприйняття перешкод, що стояли на шляху досягнення поставленої мети, або невдач під час виконання певного виду діяльності, викладачі намагалися уникнути ситуацій емоційної та мотиваційної напруженості, що могло привести до когнітивного або емоційного дисонансу. З огляду на зазначене, їхні дії були спрямовані на надання допомоги та підтримки студентам. Формами підтримки та допомоги, як різновидів педагогічного супроводу, стали підтримка-консультування та підтримка-досвід.

Світоглядно-когнітивний етап характеризувався насиченням змісту дисциплін психолого-педагогічного спрямування про суть соціальної компетентності, її складові та функції. Також на цьому етапі було подано

інформацію про ігрові технології, можливості їхнього використання в освітньому процесі, класифікацію ігор. До змісту педагогічних психолого-педагогічних дисциплін було включено матеріал про запобігання та подолання бар'єрів, що виникають в соціокультурному житті людини. З метою органічного поєднання вищезазначеної інформації із матеріалом, що вивчається в контексті конкретної навчальної дисципліни, нами було проаналізовано робочі програми навчальних дисциплін та обґрунтовано необхідність упровадження моделей збагачення змісту цих дисциплін необхідною для формування соціальної компетентності інформацією.

У процесі проведення занять з педагогіки акцентувалася увага на необхідності розуміння студентів гуманітарних спеціальностей:

- суті соціальних явищ; устрою і функціонування соціальних інститутів у суспільстві;
- логіки соціальної взаємодії;
- норм конкретного соціуму; саморозвитку з метою досягнення високого рівня адаптації до умов конкурентного соціуму;
- концепту соціальної рефлексії як певного механізму пізнання соціальної дійсності;
- соціальної рефлексії як одного з чинників, що має вплив на процес національної самоідентифікації;
- соціальної рефлексії як одного з чинників, що має вплив на процес розвитку самосвідомості та громадянського патріотизму;
- соціальної рефлексії як чинника, що забезпечує становлення здорової сім'ї через процес усвідомлення і засвоєння сімейних традицій і цінностей, корекцію патернів поведінки, рольових сценаріїв;
- способів досягнення поставлених цілей ефективним чином; очікувань і вимог інших індивідів;
- причин, що спонукають людину діяти тим чи іншим способом;
- відносин у системі «Я – суспільство»;
- меж власних намірів відповідно до встановлених у суспільстві норм;

- причинно-наслідкових зв'язків у процесі взаємодії з навколишнім світом;
- власної недосконалості як стимулу до подальшого розвитку;
- сенсу власного буття;
- доречності висловлювань, їх контексту і підтексту;
- способів досягнення мети самим адекватним способом.

Аналіз змісту дисциплін психолого-педагогічного спрямування для здобувачів вищої професійної освіти показав, що проблему формування соціальної компетентності студентів в освітньому процесі класичних університетів засобами ігрових технологій висвітлено частково у курсах, що викладаються науково-педагогічними працівниками на першому та другому рівнях вищої освіти.

На першому (бакалаврському) рівні вищої освіти обов'язковими для студентів були дисципліни:

- «Педагогіка» (для наступних галузей знань: 03 – гуманітарні науки, що викладається для студентів зі спеціальностей: 035 - філологія;
- «Основи педагогіки» (в галузі знань 03 – гуманітарні науки для студентів, що здобувають кваліфікацію за спеціальністю 032 – історія та археологія);
- «Педагогіка та методика виховної роботи» й «Основи педагогіки та методика виховної роботи» в галузі знань 03 – гуманітарні науки для студентів спеціальності 035 – філологія.

Серед вибіркових дисциплін на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти були міжфакультетські дисципліни:

- «Культура педагогічного спілкування» в наступних галузях знань: 03 – гуманітарні науки, 035 – філологія, 032 – історія та археологія.

На другому (магістерському) рівні вищої освіти викладаються як обов'язкові, так і дисципліни за вибором студентів. До числа обов'язкових віднесено дисципліни:

- «Педагогіка вищої школи» з таких галузей знань, як-от: 03 – гуманітарні науки для студентів, які здобувають освіту зі спеціальностей 033 – філософія, 034 – культурологія, 032 – історія та археологія.

Завдячуючи використанню ігрових технологій як наскрізних технологій, що можуть бути органічно вбудовані в контекст інших педагогічних технологій, у площині навчальних дисциплін «Педагогіка», «Основи педагогіки», «Педагогіка та методика виховної роботи», «Основи педагогіки та методики виховної роботи» під час вивчення тем «Концептуальні засади реформування середньої школи «Нова українська школа», «Основи дидактики та методи навчання», «Педагогічні технології та форми організації навчання», «Теоретичні основи виховної роботи в освітніх установах», «Професійно-педагогічна діяльність та педагогічна майстерність вчителя» відбувалися процеси творчого засвоєння знань і способів діяльності. Студенти набували знання та опановували технологією застосування дослідницьких методів (збір та обробка даних, наукове пояснення одержаних результатів, бачення і висунення нових проблем), необхідних для аналізу соціальної дійсності. Через ініціювання самостійного пошуку здобувачами освіти знань та проблематизацію науково-педагогічними працівниками навчального матеріалу удосконалюються їхні вміння інтегрувати раніше здобуті знання для розв'язання пізнавальних завдань.

В контексті вивчення дисциплін «Педагогіка вищої школи», «Педагогіка та психологія вищої школи», «Методика викладання у вищій школі», «Методика викладання фахових дисциплін у вищій школі» у процесі засвоєння матеріалу з тем «Система вищої професійної освіти, її нормативно-правове забезпечення», «Тенденції розвитку вищої освіти в сучасних провідних країнах світу», «Дидактика вищої школи», «Сучасні новітні педагогічні технології», «Методи та прийоми навчання у вищій школі», «Провідна роль студентської практики та досвід її організації й проведення у вітчизняних та зарубіжних закладах вищої освіти» студенти опановували психологічними (психодіагностичними, мотиваційними, психо-корекційними, емоційно-чуттєвими,

консультативними), операційно-методичними, конструктивно-проективними, експертно-аналітичними, науково-пошуковими, виховними вміннями, а також вміннями аналізувати, систематизувати, робити самостійні висновки на підґрунті аналізу отриманої інформації. Зазначені вміння здобувачів освіти входять до складу елементів їхньої соціальної компетентності. Завдання викладачів полягало у стимуляції пізнавальної активності, створенні сприятливих умов для освітньої діяльності здобувачів освіти вибудовування індивідуальної траєкторії їхнього розвитку через заохочення й спонукання до взаємодії під час виконання ігрових вправ, змагань та тренінгів у формі гри.

Серед *інструментальних* (методологічних, когнітивних, технологічних й лінгвістичних) компетентностей, що набувають студенти гуманітарних спеціальностей, під час вивчення зазначених вище тем навчальних дисциплін, такі: здатність продукувати нові ідеї на підґрунті синтезу та аналізу явищ та процесів, що мають місце в галузі освіти, а також наявних результатів реформування цієї галузі, включаючи систему загальної середньої та вищої професійної освіти; розуміння особливостей пов'язаних із організацією у закладах вищої освіти освітнього процесу, планування режиму роботи, робочого часу та навчального навантаження його учасників; здатність до засвоєння базових теоретичних положень з зазначених дисциплін, а також до різних видів спілкування (як письмового, так і усного); готовність до використання освітніх технологій у подальшій професійній діяльності та особистісному розвитку; навички здійснення пошуку, аналізу, інтерпретації здобутої із різних джерел інформації; схильність приймати адекватні до ситуації рішення, безконфліктне розв'язання назрілих проблем.

До *результатів* процесу навчання слід віднести: власну сформовану стійку позицію, що віддзеркалює розуміння основних положень системи загальної середньої й вищої професійної освіти в Україні та за кордоном; складання планів саморозвитку та самоосвіти; використання вітчизняних та іноземних джерел інформації для написання есе та виконання проектної діяльності.

Частковому розв'язанню поставленої проблеми сприяли дисципліни з методики викладання окремих предметів, що читаються на відповідних факультетах класичного університету.

З метою розширення уяви студенти гуманітарних спеціальностей про суть сучасних педагогічних технологій та спектра їх можливостей було створено спецкурс «Педагогічна інноватика», що викладався для студентів 5 курсу історичного факультету з 2015 р., мета, завдання та зміст якого було визначено із урахуванням останніх досягнень у галузі педагогічної науки.

На вивчення даного спецкурсу було відведено 36 годин, з яких 20 годин – семінарські заняття, 16 годин – самостійна робота студентів. На цих заняттях здобувачі освіти виконували такі види аудиторної самостійної роботи:

- вивчення нової теми за допомогою електронного носія, що містить інформацію в текстовому вигляді, а також у вигляді опорних схем, таблиць, питань і супровідної інструкції з вивчення запропонованого матеріалу;

- виконання диференційованих індивідуальних і колективних завдань різного рівня складності з використанням роздаткового матеріалу і таких групових методів, як Student Team Learning, Jigsaw, Learning Together [624, с. 28-36], спрямованих на засвоєння, закріплення, відпрацювання знань;

- творче теоретичне і практичне застосування отриманих знань під час практик.

Вивчення вказаних дисциплін студентами гуманітарних спеціальностей стало тим підґрунтям, що забезпечує їх базовими знаннями про соціальну компетентність, її компоненти, шляхи формування.

Як вже зазначалось, до класу малоформалізованих методик було віднесено тести. Тест був методом виявлення якостей студентів гуманітарних спеціальностей (здібностей, нахилів, інтересів, знань, навичок тощо) та інтенсивності їх прояву через серії випробувань (завдань, питань, ситуацій) [730, с. 16]. У педагогічній галузі використання тестів пов'язане із процесами дослідження підготовки здобувачів освіти у конкретній галузі знань [401, с. 131]. Застосування тестових форм допомагало: давати оцінку власним

можливостям та відносинам з колегами й іншими суб'єктами взаємодії; долати стереотипи сприйняття інших та власної особи; коректувати дії та поведінку з метою досягнення поставленої мети; визначати можливості особистісного та професійного зростання.

Цей етап характеризувався впровадженням монопредметної та міжпредметною моделями збагачення інформації. Монопредметна модель була спрямована на різнобічне вивчення матеріалу щодо процесу формування компетентностей та використання сучасних педагогічних технологій в контексті авторського спецкурсу «Педагогічна інноватика». Виконання студентами самостійної роботи, а також індивідуального науково-дослідного завдання (ІНДЗ) здійснювались відповідно до моделі, що має доповнювальний характер. Міжпредметну модель подачі та введення інформації було впроваджено через інтеграцію та взаємну узгодженість програм навчальних дисциплін, збагачення змісту яких було обумовлено постановленою в дослідженні метою. В контексті міжпредметної моделі подачі інформації було прийнято до уваги: філософські категорії, що відображують причинно-наслідкові зв'язки, а також форму і зміст, явище і суть, випадковість і необхідність; зв'язки між навчальними дисциплінами на рівні фактів; понятійні зв'язки, що використовувалися для формування понять, загальних для суміжних предметів; теоретичні зв'язки в конкретній предметній області.

Необхідну для формування соціальної компетентності інформацію було подано через зміст тих навчальних дисциплін, що вивчаються студентами в освітньому процесі класичних університетів. З метою органічного вбудовування бажаного для засвоєння матеріалу було проаналізовано робочі програми зі всіх наявних дисциплін професійного та педагогічного профілю. На підставі здійсненого аналізу обґрунтовано доцільність та необхідність застосування міжпредметної та монопредметної моделей подання важливої для формування зазначеної компетентності. Упровадження міжпредметної моделі здійснювалось через інтеграцію змісту навчальних дисциплін лекцій з досліджуваної нами проблеми. Реалізація монопредметної моделі, спрямованої

на ґрунтовне вивчення необхідної інформації, здійснювалась шляхом проведення занять з авторського спецкурсу «Педагогічна інноватика». У процесі упровадження даного курсу було передбачено слухання лекцій, а також виконання індивідуального науково-дослідного завдання, що підкріплювались виконанням самостійної роботи. Зазначені види роботи в межах вказаного спецкурсу відповідали ознакам додаткової моделі представлення та введення необхідної інформації [703; 891].

На даному етапі нами було упроваджено алгоритм з п'яти елементів як складових трьох моделей навчання.

Крок 1 – загальна лекція з історії педагогіки. Її студенти сприймали як пасивну модель навчання, що передбачає низький рівень їхньої активності, бо здобувачі освіти лише слухали, спостерігаючи за логікою викладення навчального матеріалу, і не виконували ніяких творчих завдань.

Крок 2 (інструктаж з виконання завдань) та крок 3 (підготовка студентів до виконання завдання поза межами аудиторії) було віднесено до активної моделі навчання, бо такий тип навчання передбачав застосування методів, що стимулюють пізнавальну активність та самостійність студентів, які самостійно виконували творчі завдання, у разі необхідності отримували консультацію викладача.

Крок 4 (проведення педагогічної метафоричної гри) та крок 5 (загальні висновки) уособлювали інтерактивну модель навчання, що, за визначенням українських дослідників, є «спеціальною формою організації пізнавальної діяльності», що ставили за мету створення максимально сприятливого середовища для навчання, за яких кожен здобувач освіти відчував власну успішність та інтелектуальну спроможність [703, с. 9]. Ця форма передбачала постійну активну взаємодію всіх присутніх на занятті завдячуючи колективній та груповій співпраці в освітньому процесі.

Упровадження досвіду проведення семінарських занять у форматі метафоричної гри на основі аналізу українських народних казок сприяв: актуальності принципу усвідомлення тісного зв'язку змісту казкової ситуації та

реального життя, яким передбачено аналіз життєвої ситуації з позицій казкових героїв під новим кутом зору; наявність процесу генерації ідей учасниками ігрової взаємодії з метою розв'язання поставленого завдання; прагнення здобувачів освіти відшукати та запропонувати якомога більше дієвих стратегій у процесі дослідження запропонованої ситуації.

У контексті вивчення навчальних дисциплін «Педагогіка», «Основи педагогіки» студенти Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна знайомилися та усвідомлювали алгоритми застосування педагогічних технологій, що мають особистісно зорієнтовану спрямованість. Результатом вивчення цих навчальних дисциплін стала спроможність здобувачів освіти обирати й застосувати відповідну педагогічну технологію відповідно до поставлених цілей і завдань.

У контексті освітньої складової соціально-педагогічної допомоги сім'ям студентів, студенти гуманітарних спеціальностей виконували такі види робіт:

- готували лекцію як форму педагогічної просвіти батьків;
- розробляли тематику науково-практичної конференції або міжуніверситетського семінару з проблем сімейного виховання;
- склали план «вечору запитань і відповідей», що мали дискусійний характер;
- готували педагогічну бесіду, що дозволяла з'ясувати та погодити думку або позиції сім'ї та школи з проблем виховання;
- розробляли практичні рекомендації для батьків з проблем виховання дітей;
- надавали план-конспекти відкритих уроків, матеріал яких віддзеркалював би єдність вимог соціального педагога і батьків;
- розробляли структуру індивідуального педагогічного доручення батькам;
- склали план «Дня відкритих дверей», що мав відбутися у закладі загальної середньої освіти у формі свята, участь в якому дозволяла батькам ознайомитись із життям та досягненнями школи;

- розробляли питання до анкетування з метою збору необхідної інформації про сім'ю;
- розробляли вікторину, питання якої було спрямовано на здійснення виховного, розвивального, коригуючого впливу на членів сім'ї та характер міжособистісних взаємин;
- розробляли ігровий тренінг з питань корекції внутрішньосімейних стосунків;
- розробляли план заходу, в якому брали участь всі члени сім'ї – батьки (або один з батьків) і діти;
- проводили аналіз вже розроблених ігр з корекції стосунків у сім'ї та розробки власних, зокрема настільних ігр.

Незалежно від обраного студентом виду завдання, до семінарського заняття з даної тематики студенти обов'язково мали підготувати та розробити план рольової імпровізаційної гри-обговорення. Основу гри-обговорення становила конкретна ситуація, що не мала однозначного розв'язання, містила суперечність, конфронтацію думок членів сім'ї. Дії учасників семінару розгорталися у вигляді вільної інтерпретації подій. Процес обговорення здійснювався у вигляді висловлення власної думки здобувачами освіти незалежно від їх рольової позиції або через виконання тієї чи іншої ролі. Результат обговорення заздалегідь не відомий не був. За підсумками гри зазвичай приймалося не одне рішення, а декілька, було визначено альтернативні шляхи виходу із запропонованої ситуації. Роль викладача полягала в організації процесу обговорення (постановка проблеми, відбір запитань, розподіл ролей між учасниками) й управлінні дискусією [205, с. 372].

Досить часто проводилися семінарські заняття, на яких відбувалося залучення учасників у тематичний простір затвердження цінностей здорового і відповідального батьківства, який характеризував процедурний етап реалізації технології педагогічної підтримки.

Відбір предметного змісту семінарського заняття, згідно з запропонованою темою, було спрямовано на засвоєння і закріплення навчального матеріалу, усвідомлення технологічних способів його передачі.

Серед форм організації семінару, крім роліової імпровізаційної гри-обговорення, нами були використані й такі: групова дискусія; «круглий стіл» і його різновиди; конференція; групове інтерв'ю; «мозковий штурм»; «громадянський форум»; вікторина; ігровий тренінг; настільні ігри.

У процесі проведення семінарського заняття акцент робився на трьох блоках:

- *змістовному*, що будувався на засадах психолого-орієнтованого підходу й містив складові, як-от: усвідомленість навчання; орієнтація на систему загальних інтелектуальних і практичних умінь й навичок, що були основою конкретних видів діяльності – пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, комунікаційної; постановка мети; безпосередня робота над удосконаленням системи знань – теоретичне усвідомлення, аргументованість, конструктивність, практична реалізація;

- *процесуальному*, що був побудований на засадах особистісно-зорієнтованого підходу. У цьому блоці знання, вміння і навички були поєднані з особистісними якостями студентів, що сприяло забезпеченню розвитку й саморозвитку їхньої особистості, здатностей здобувачів освіти мислити, відчувати, діяти, бути громадянином, сім'янином. Блок містив такі складові: способи пізнання духовних, моральних, особистісних відносин і стосунків; композиція заняття; використання активних методів навчання; суб'єкт-суб'єктна взаємодія; позитивний настрій і підтримка студентів; спонукання до дії, творчості, нестандартного розв'язання проблеми, що передбачає [659, с. 378]: трансформацію набутих знань і умінь на нову ситуацію; бачення структури об'єкта, його нових функцій у знайомій ситуації; самостійне комбінування відомих способів діяльності в новий спосіб; пошук альтернативних доказів розв'язання проблеми; побудову принципово нового способу розв'язання проблеми, що є комбінацією відомих способів;

- *комунікаційному*, що містив: емпатію; зацікавленість; рефлексію; діалог; обговорення; педагогічне співробітництво.

У процесі організації ігрової взаємодії ми керувалися положеннями, що вказані нижче.

1. Ігрова взаємодія спрямована на формування наступних цілей [246, с. 488]: загального розвитку; саморозвитку; формування міжособистісних відносин.

2. Цей вид взаємодії є активним засобом: комунікації; самовираження, самоконтролю, керування власними емоціями та почуттями; розв'язання проблемних ситуацій; прояву компетентності; стимуляції процесу пізнання навколишнього світу та взаємин між його суб'єктами, з'ясування причинно-наслідкових зв'язків і зв'язків між явищами та подіями; смислової організації досвіду здобувачів освіти; трансляції моральних норм і установок з формування довіри та взаєморозуміння; зміни установок або поглядів на ту чи іншу ситуацію, конфлікт, проблему; корекції сімейних відносин.

3. Серед основних принципів успішної ігрової взаємодії [373, с. 28-30] у контексті досліджуваної нами теми акцентували увагу на:

- принципі ситуативності, що віддзеркалював саму суть рольової імпровізаційної гри-обговорення. Урахування положень цього принципу на практиці полягало в тому, щоб коригувати власні дії відповідно до запропонованої студентам ситуації та швидко реагувати на події, що відбуваються у процесі взаємодії;

- принципі варіативності, що передбачав наявність в арсеналі гравців різноманітних специфічних ситуацій й можливих траєкторій дій, адекватних до запропонованих ситуацій;

- принципі особистої адаптивності, суть якого полягала в тому, що здобувач освіти пропонував ту ситуацію для ігрової взаємодії, що є близькою для нього за змістом, або пережита ним внаслідок будь-яких життєвих сімейних обставин; він зупиняв свій вибір саме на ній, виокремивши її з безлічі інших, подібних, пропустивши її крізь призму власних поглядів і переконань, тому, у

процесі презентації цієї ситуації однокурсникам він зможе найкращим способом продемонструвати власні переконання;

- принципі доцільності, наслідком використання якого є прийняття конкретного рішення у процесі ігрової взаємодії, що віддзеркалювало думки та переконання гравців у процесі розв'язання конкретної проблемної ситуації.

У площині вивчення більшості розділів курсу «Педагогіка» увагу студентів 3 курсу історичного факультету ХНУ імені В. Н. Каразіна звертали до підручника з педагогіки або хрестоматії з історії педагогіки. Провідним видом їх діяльності була репродуктивна діяльність з інтеріоризації готових знань в інтерпретації автора розділу. У зв'язку з цим актуальним було питання про зміну вектора пізнавальної діяльності від репродуктивної до різних типів творчої діяльності.

Результатом другого, світоглядно-когнітивного етапу було втілення та реалізація здобувачами освіти аналітичної, прогностичної, когнітивної функцій як певної основи формування соціальної компетентності.

Діяльнісно-креативний етап характеризував процеси поглиблення, аналізу, систематизації, засвоєння й практичного втілення набутих знань про суть, зміст, структуру та функції соціальної компетентності. Під час проведення практичних та семінарських занять зі студентами науково-педагогічні працівники орієнтували їх на відтворення засвоєних знань, що є своєрідним віддзеркаленням системи ціннісних орієнтацій особистості, її освітнього рівня та соціальної спрямованості.

Належну увагу було приділено формуванню індивідуального стилю діяльності здобувача вищої освіти на підґрунті виявлених ним в процесі дій навичок, способів та прийомів розв'язання поставлених завдань із використанням ігрових технологій.

Студентам було запропоновано скласти педагогічну метафоричну гру. Нами було упроваджено на формувальному етапі педагогічного експерименту алгоритм побудови метафоричної гри, розроблений Д. Дімітрієвим [225, с. 196-199.

Він мав такий вигляд.

1. Визначення проблемної педагогічної ситуації та її опис.
2. Вибір казки (метафори) із сюжетом, що має аналогію з реальною проблемною ситуацією.
3. Визначення ключових ролей та цілей учасників відповідно до обраної ролі, критеріїв успішності взаємодії гравців та досягнення запланованого результату.
4. Підготовка питань для аналізу ситуації, відповіді на які дозволять провести паралелі з реальністю й зробити певні висновки.
5. Підготовка матеріалів: загальний опис ситуації (казки), письмові інструкції для кожного учасника, інші матеріали у разі необхідності.
6. Аналіз результатів.

На першому етапі студенти презентували педагогічну ситуацію, що мала місце під час проходження ними практики у дитячих оздоровчих таборах, закладах загальної середньої освіти, закладах творчості. Студент, яким надавалася інформацію про дану ситуацію, озвучували власну точку зору, яка не завжди збігалася з точкою зору інших студентів.

На другому етапі студент-доповідач надавав метафоричний опис тій ситуації, яку він презентував на першому етапі. Казка обиралася й аналізувалася ним завчасно. Вона мала максимально відповідати змісту реальної проблемної ситуації, взятої з життя. Завдання здобувачів освіти полягало в тому, щоб «навести місток» між сюжетом казки та цією ситуацією.

Із розмаїття українських народних казок студенти робили акцент на соціально-побутових, що відрізняються від інших казкових сюжетів за трьома основними ознаками: відображення побуту й умов проживання героїв; вихід із конфліктних ситуацій героєм відбувається без втручання чарівних сил, а завдячуючи власній кмітливості; застосування гумору і сміху при розв'язанні проблемних ситуацій чи завдань.

На третьому і четвертому етапах використовували алгоритм зіставлення казкових і реальних персонажів, використовуючи методику учениці Д. Дімітрієва – Ж. Зав'ялової [559, с. 16-18].

На п'ятому етапі студенти на аркушах кожному учаснику заняття надавали опис реальної педагогічної ситуації, короткий текст казки (у разі необхідності, або просто нагадували сюжет), завдання або питання для кожної із команд. Здобувачі освіти у складі тієї або іншої команди працювали над поставленим завданням та запитаннями. Обговорення проводилося у три прийоми.

Спочатку пропонувалося дати певні висловлювання з урахуванням змісту метафоричної ситуації. Потім обговорення велося з конкретної позиції конкретних персонажів. Кожен з учасників висловлювався відповідно до взятої на себе ролі без прив'язки до метафоричної ситуації.

І, нарешті, відбувався деролінг (вихід із ролі), обговоренню підлягав сам процес організації та проведення метафоричної гри.

На шостому етапі проводився аналіз досягнутих результатів відповідно до поставленої мети заняття.

Ігровий проект, як засіб самостійного надбання, обробки та подання інформації, необхідної для розв'язання практичних професійних завдань, був одним з можливих засобів формування і розвитку соціальної компетентності у студентів гуманітарних спеціальностей.

Після його складання студенти гуманітарних спеціальностей мали оцінити кожного доповідача згідно із розробленою нами схемою:

1. Тема ігрового проекту.
2. Актуальність проекту.
3. Міждисциплінарні та внутрішньодисциплінарні зв'язки.
4. Структура проекту (логічна послідовність викладу основних пунктів).
5. Контакт доповідача з аудиторією.
6. Техніка викладання матеріалу проекту (темп, чіткість, виразність, дотримання регламенту).

7. Невербальні засоби (жести, міміка, поза, погляд, дистанція).

8. Загальні висновки та пропозиції щодо почутого.

Наведена вище схема оцінки виступу дозволяла на формувальному етапі педагогічного експерименту, згідно з нашими переконаннями, активізувати роботу не тільки тих студентів, які презентують свій проект, але й тих здобувачів освіти, які не виявляють належної активності.

Також проводилися тренінги, під час яких спостерігався акт взаємодії в системі «викладач-студент» і «студент-студент». У ході цієї взаємодії відбувався обмін думками та знаннями, кожен учасник мав зробити свій внесок при розв'язанні поставленого питання. Розвиткові підлягали як інтелектуальні, так і творчі ресурси студентів гуманітарних спеціальностей.

Враховання нахилів, здібностей та інтересів здобувачів освіти дало змогу науково-педагогічним працівникам мобілізувати їх власні якості для запобігання й подолання певних труднощів у ході виконання дій, необхідних для формування соціальної компетентності студентів.

Процес формування індивідуального стилю діяльності студентів здійснювався завдячуючи використанню завдань, що сприяли розвитку креативного мислення здобувачів освіти та були умовно розділені нами на три великі групи [323].

До першої групи увійшли такі завдання:

- написання рефератів, листів-роздумів, есе;
- рецензування, реферування, анотації до статей;
- складання огляду науково-методичної літератури з теми;
- підготовка кросвордів, ребусів, педагогічного колажу;
- створення картотеки методів та прийомів формування соціальної компетентності;
- складання різних пам'яток, рекомендацій, порад, кодексів в контексті досліджуваної тематики;
- порівняння точок зору, теоретичних позицій, об'єктів, явищ відповідно до представленого алгоритму:

1) дати визначення, охарактеризувати погляди авторів, їхні теоретичні позиції;

2) виокремити критерії для порівняння;

3) встановити спільні та відмінні риси між точками зору або теоретичними позиціями;

- виокремлення в досліджуваному розділі менш розроблених положень або питань;

- встановлення міжпредметних зв'язків (наприклад, розглянути феномен соціальної компетентності у філософії, психології, педагогіці);

- робота з бібліотечними каталогами, науковою літературою з теми;

- пошук і вивчення додаткової літератури;

- робота з текстом на основі питань, що сприяють критичному мисленню;

- складання таблиці «Знаю – хочу знати – дізнався»;

- складання ментальної карти (індивідуальної або колективної) – знаково-графічного і символічно-образного уявлення досліджуваного тексту або матеріалу;

- складання логічних блок-схем з теми, що підлягає вивченню.

До складу завдань другої групи увійшло:

- розв'язання та розігрування запропонованих викладачем різних педагогічних ситуацій або складання власних ситуацій на підґрунті ігрової взаємодії відповідно до наступного алгоритму:

1) опис ситуації;

2) можливі варіанти стратегій;

3) мій вибір (тобто особистий вибір студента з усіх можливих варіантів перерахованих вище стратегій);

- вивчення різних аспектів ігрової взаємодії на прикладах з художньої, науково-публіцистичної літератури, фрагментів фільмів, прикладів з практичної педагогічної діяльності (як власної під час проходження педагогічної практики в закладі загальної середньої освіти та літньої виховної практики в оздоровчих установах і таборах при школах, так і досвіду вчителів

загальноосвітніх шкіл безпосередньо) згідно високого, середнього та низького рівнів;

- виокремлення в параметрах самостійної діяльності предметних особливостей, пов'язаних зі специфікою роботи викладача-предметника (так, наприклад, студентам-історикам пропонувалося ознайомитися з літературою і розробити власні ігри дидактичної спрямованості з урахуванням досвіду, набутого під час проходження педагогічної практики в закладі загальної середньої освіти);

- розв'язування професійних завдань в умовах квазіпрофесійної діяльності, що передбачало виконання практичних завдань з опанування методики ігрової взаємодії з метою формування соціальної компетентності.

Завдання третьої групи представлені:

- підготовкою загальних і дискретних презентацій з історії, теорії та практики використання ігрових технологій у процесі формування соціальної компетентності;

- розробкою та поданням проектів, зокрема ігрових, відповідно до алгоритму, наданого викладачем.

На діяльнісно-креативному етапі було реалізовано такі дидактичні умови: упровадження принципів педагогіки партнерства; занурення у діяльнісно-орієнтований простір закладу освіти; використання під час аудиторної та позааудиторної роботи сучасних педагогічних технологій; координація психолого-педагогічних установок суб'єктів освітнього процесу у процесі запобігання й подоланні бар'єрів соціокультурного життя.

І тому ми у процесі проведення педагогічного експерименту ставили собі за мету розвивати такі здібності студентів гуманітарних спеціальностей, як-от: бачення соціальних проблем, допомога членам соціуму, кооперація з іншими для досягнення запланованого результату, проектування власної діяльності, відповідальність за отримані результати. Вони виявлялися в наступних можливостях здобувачів освіти:

- опрацювання інформації, вивчення й аналіз якої став якісним підґрунтям для розробки й упровадження соціальних проектів;
- організація членів соціуму для розв'язання поставлених завдань;
- взаємодія із суспільними організаціями державної та недержавної форм власності (правовими, профспілковими, молодіжними організаціями; фондами; радами опікунів тощо);
- робота в команді;
- проектування стратегії спільних дій разом із керівництвом організацій як замовником конкретних соціальних послуг;
- розвиток соціального партнерства.

Оскільки практиками доведено, що проектна діяльність сприяє формуванню соціальної компетентності студентів, а сучасні дослідники виокремлюють [208, с. 78-79] такі форми проектів: освітній, соціальний, соціально-освітній, то нами було упроваджено всі ці види проектів в освітній процес студентів гуманітарних спеціальностей. Соціальний проект являв собою різновид соціальної практики під час здійснення волонтерської діяльності, надання допомоги інвалідам, суспільної праці з прибирання територій у населених пунктах, зборів необхідних коштів для дітей, що залишились без батьківської опіки та тих, хто опинився у тяжких життєвих обставинах тощо. При реалізації даного проекту – залучали студентів гуманітарних спеціальностей до активних дій, сприяли виконанню конкретної соціальної справи на рівні розуміння необхідності її виконання та на рівні співчуття.

Освітній проект був спрямований на опанування студентами гуманітарних спеціальностей знань з профільних дисциплін через виконання завдань, що дозволяють під час практичних дій з оформлення кінцевого продукту діяльності їх відновлювати, поглиблювати, розширювати та реалізовувати.

У процесі упровадження соціально-освітнього проекту передбачалося залучення студентів гуманітарних спеціальностей до аналізу і безпосереднього

включення у реальну соціальну дійсність через здійснення самостійної активної соціальної дії та взаємодії [208, с. 79].

На формувальному етапі педагогічного експерименту нами було виокремлено властивості, що притаманні колективній праці під час роботи у групі: група була розглянута в якості форуму, члени якого репрезентують та обговорюють власні знання й досвід; робота у групі, що має колективний характер, була спрямована на з'ясування змісту конструктивних дій, необхідних для організації діяльності у практичній площині; члени групової взаємодії мають можливість передавати власний досвід та інтеріоризувати досвід інших; доброзичливе ставлення до особливостей характеру й поведінки членів групи; адекватна оцінка й самооцінка власних можливостей та недоліків; зміна ролі викладача з транслятора знань і досвіду на роль помічника та модератора.

На формувальному етапі педагогічного експерименту нами упроваджувалися такі види громадянської участі, що були спрямовані на процес формування соціальної компетентності студентів: участь у виборах (місцевих та регіональних); обговорення та розробка культурних, соціально-економічних, політичних проектів і програм; контроль за прийняттям та виконанням значущих соціальних рішень; самоврядування [898, с. 171]. Також студенти вчилися писати петиції та листи; брати участь у пікетах; контактувати із посадовими особами та політиками; бути членами в організаціях; висовувати на місцевому рівні конкретні громадські ініціативи [186, с. 146-148], а також брати участь у публічних слуханнях та опитуваннях.

Соціальна участь, як колективна діяльність, здійснювалася в системі «горизонталь» в контексті повсякденного життя через неформальні та формальні практики [218, с. 107]). Неформальні практики використовувалися у процесі підтримання традицій, взаємної підтримки, підтримки організацій і місцевих установ, допомогу сусідам тощо. Упровадження формальних практик спрямовувалося на участь студентів гуманітарних спеціальностей у діяльності профспілок, органів громадської самодіяльності, клубів, релігійних об'єднань.

Отже, основоположним стрижнем соціальної участі було звернення до природи людини та її особистого простору у неформальному та формальному контекстах з метою розв'язання завдань і проблем, що постають у різних галузях діяльності: соціальній, культурній, дозвіллевій. З огляду на те, що особистість виявляє соціальну активність та бере певну участь у житті суспільства з ряду причин та обставин, іноді зовсім не пов'язаних, а ні з діяльністю державних установ, а ні з процесами управління ними, студентами було проаналізовано як діяльність у групах, так і чинники, що мали вплив на процес та результати цієї діяльності: ідентифікацію, відданість, відповідальність, розуміння, зобов'язання [1036, с. 220]. Ґрунтовному вивченню підлягали і рольові позиції та відносини (волонтер, член організації, фахівець, член сім'ї, сусід, друг, студент), завдячуючи яким відбувалося залучення членів соціуму у систему різноманітних зв'язків, що були класифіковані за такими параметрами, як-от: віросповідання, територіальна ознака, захоплення тощо.

У процесі проведення формувального етапу педагогічного експерименту були реалізовані такі функції [57; 626; 657; 928]: формувальна (спрямована на формування необхідних умінь, що допомагали студентам гуманітарних спеціальностей долати перешкоди); виховна (сприяла створенню системи цінностей, нарощувала фізичні, моральні та інтелектуальні можливості індивіда в процесі подолання перешкод); розвивальна (передбачала розвиток тих якостей особистості, що сприяли процесу запобігання й подолання негативних явищ); стимулювальна (активізувала діяльність особистості); енергетизації (віддзеркалювала рівень енергії, накопичений під час подолання певного бар'єра); регулювальна (регламентувала розвиток стосунків у різноманітних ситуаціях); дозування (визначала міру та рівень процесу); адаптивна (забезпечувала відповідність між можливостями людини та її потребами); мобілізаційна (віддзеркалювала готовність особистості актуалізувати свої внутрішні ресурси та визначити напрям і міру цієї активності); емоційна (формувала й розвивала уміння усвідомленого аналізу причин, що викликали певні емоційні стани); захисна (була спрямована на відмежовування свідомості

індивіда від переживань, що могло його травмувати); стабілізуюча (сприяла підтримці фізичного та емоційного стану особистості); корекційна (була спрямована на надання необхідної допомоги особистості з ослаблення тих недоліків в її діяльності, що стали наслідком перешкод); творча (активізувала творчу діяльність з подолання перешкод).

Слід зазначити, що на даному етапі після упровадження певних функцій [57; 142; 244; 326; 565; 727; 918; 928] було отримано негативні наслідки: консерватизм (позбавлення студента рішучості й енергії в процесі розгортання його потенціальних можливостей); стримування (пригнічення продуктивної діяльності студента); гальмування (уповільнення активності індивіда, процесів його мислення, волевиявлення); блокування (призупинення процесу діяльності внаслідок перешкод); гноблення (зниження ефективності життєдіяльності індивіда внаслідок блокування його потреб); деструктивізм (знищення самооцінки особистості) та руйнація (зменшення рівня активної діяльності або діяльності в цілому).

В цілому, ці перешкоди або бар'єри відігравали провідну роль у формуванні соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей, мали певний вплив на її динаміку [926; 927; 828], актуалізували наявні потреби індивіда та доводили їх до стану активності.

Використання бар'єрів було доцільним засобом активізації процесів самоактуалізації студентів гуманітарних спеціальностей у процесі формування соціальної компетентності.

Сукупність зовнішніх та внутрішніх бар'єрів, як певних двигунів діяльності особистості, сприяла вивченню взаємозв'язків між розвитком волі та перешкод, які протистоять волі особистості, її бажанням та емоційним прагненням. Захопившись виконанням конкретної справи, студенти гуманітарних спеціальностей через емоційний дискомфорт спрямовували свої зусилля на розгортання дій з подолання внутрішніх бар'єрів. Цей процес супроводжувався набуттям і накопиченням здобувачами освіти певного досвіду, що віддзеркалювався у їхній поведінці. Дискомфортні умови, що

супроводжували цей процес, підвищували дієвість вольових установок особистості. Отже, в процесі подолання внутрішніх перешкод зростала здатність студентів гуманітарних спеціальностей до концентрації власних психоенергетичних ресурсів, а також впевненість у власних можливостях. Таким чином, слід вказати на важливість розвитку спроможностей студентів гуманітарних спеціальностей до подолання бар'єрів, що розвивали їх волю та характеризували як неповторну особистість. Розвивальний характер подолання бар'єрів самовиховання та самоосвіти набував особливого значення в освітньому процесі класичного університету, де проявлялися характеристики та вдосконалювалися основні якості студентів через здійснення ними діяльності у такій послідовності: «мета – мотив – спосіб – результат».

Результатом зазначеного етапу стала сформованість діяльнісно-операційного компонента сформованості соціальної компетентності.

Мета рефлексійно-корегувального етапу полягала у розвитку особистісних якостей суб'єктів освітнього процесу, їх здатності до рефлексії, оцінки власних дій під час взаємодії та в процесі подолання бар'єрів соціокультурного життя.

Під час проведення занять, організованих у формі гри або з використанням ігрових елементів, рефлексія є таким видом техніки зворотного зв'язку, що дозволяла перевірити рівень сприйняття, засвоєння, розуміння, інтерпретації інформації суб'єктами ігрової взаємодії.

Рефлексія студентів, як процес, організований викладачем, пов'язана з осмисленням здобувачами освіти власної діяльності під час проведення занять з використанням ігрових технологій. Адаптація нами покрокових дій алгоритму, створеного Н. Морєвою [573, с. 334-335], надала можливість ставити перед студентами завдання щодо аналізу власних дій і якостей, що характеризують їхню індивідуальність.

За допомогою різних типів, видів і форм рефлексії наприкінці заняття з використанням ігрових технологій, наслідком застосування яких була організація ігрової взаємодії, студенти мали дати відповіді на наступні

запитання за таким зразком:

1. На занятті я дізнався (-лась), зрозумів (-ла), навчився (-ась) ...
2. Краще за все на занятті я зміг (-ла) ...
3. Ігрова взаємодія допомогла мені:
 - здобути уміння ...;
 - закріпити навички ...;
4. Основні труднощі були ...
5. Я відчув (-ла) зміни:
 - у знаннях з дисципліни (або теми) ...;
 - в умінні відчувати ...;
 - у моїх творчих здібностях ...;
 - в умінні усвідомлювати себе ...;
6. Я б собі побажав (-ла) ...
6. Моє найважливіше досягнення під час ігрової взаємодії:
 - я отримав (-ла) знання з ...;
 - мій найбільший успіх – це ...;
 - тепер я можу ...;
 - я зрозумів (-ла), що у мене залишились труднощі в ...

Рефлексійний аналіз заняття з ігровою взаємодією був реалізований за допомогою різних технік, методик і прийомів [178; 405; 406; 573; 682; 862; 863]. Цей вибір здійснювався викладачем самостійно. Серед варіантів письмової форми рефлексії більш затребуваними стали міні-твори, есе, резюме.

Організація й проведення занять з використанням ігрових технологій передбачала не тільки систему активної взаємодії між викладачем і студентами, а й систему взаємодії з приводу прийнятого рішення при розв'язанні будь-якої проблемної ситуації між самими студентами.

У процесі ігрової взаємодії здобувачі освіти удосконалювали знання, розширювали спектр професійних прийомів, набували досвід, а викладачі – планували, організовували, керували та спрямовували їхню діяльність відповідно до поставленої мети.

Рефлексійні дії, що були здійснені з боку студентів гуманітарних спеціальностей, мали спрямування не тільки на процес набуття ними певних умінь та необхідного досвіду, а й на здійснення корекції власної поведінки та стилю діяльності в ситуаціях взаємодії.

Застосування рефлексії з боку викладача сприяло розширенню спектра його професійних знань, умінь навичок; удосконаленню професійної компетентності; визначенню перспективних напрямів подальшої діяльності.

Результатом зазначеного етапу запропонованої нами технології став особистісно-рефлексійний компонент сформованості соціальної компетентності.

На даному етапі: орієнтували всіх студентів до соціальної взаємодії; надавали можливість налаштуватися на виконання тих чи інших соціальних ролей; сприяли в набутті здобувачами освіти досвіду орієнтації в різних соціальних ситуаціях. Також сформованості вмінь соціальної взаємодії сприяло упровадження в освітній процес соціально-орієнтованих і соціально-рольових ігор, які реалізовувалися нами в процесі культурно-дозвілдової діяльності.

Реалізація ціннісно-орієнтаційної функції ігор сприяла становленню у свідомості студентів найбільш загальних норм відносин, правил поведінки, ціннісних орієнтацій. Соціально-орієнтовані та соціально-рольові ігри дозволяли трансливати цінності через дотримання певних принципів: націленість на результат, що має досягатися «тут» і «тепер»; активність; ініціативність; мобільність студентів; самостійність і відповідальність при прийнятті рішень; орієнтованість на пошук і залучення зовнішніх ресурсів.

Індивідуально-орієнтаційна функція соціально-орієнтованих і соціально-рольових ігор передбачала для учасника акти самовизначення в ігровій взаємодії через співвідношення індивідуальних можливостей з вимогами тієї чи іншої імітованої соціальної ролі, освоєння рольової поведінки в якості самостійного учасника або члена групи, керівника або підлеглого. Наслідком участі студентів гуманітарних спеціальностей в соціально-орієнтованих і

соціально-рольових іграх став соціальний досвід, який вони набули у площині програвання тієї або іншої соціальної ролі.

Упровадження функції самореалізації передбачало реалізацію здобувачами освіти своїх здібностей і можливостей, отримання задоволення як від процесу, так і результату ігрової взаємодії. Здійснення цієї функції базувалося на:

- переживанні азарту, пригод, емоційної напруженості, суперництва, успіху і поразки, власної затребуваності, престижності ігрового статусу, цікавості уявного і практичного розв'язання ігрових завдань;
- зниженні тривожності і побоювань за можливий неуспіх у взаємодії, можливості побудови позитивного образу «я» у власній свідомості;
- можливості проявити свої латентні якості, індивідуальні здібності, самостійність.

Реалізація стимулюючої функції дала змогу фіксувати включення студентів в ігрову діяльність, досягнення ними стану набуття особистісних сенсів участі в грі. Крім того, здійснення стимулюючої функції пов'язано з тим, що досягнення успіху залежало від усвідомлення здобувачами освіти необхідності аналізувати свої дії й здійснювати рефлексію власної поведінки, займатися самопізнанням і самовдосконаленням.

Формування адекватної самооцінки відбувалося завдячуючи педагогічній підтримці. Вона реалізовувалась поетапно в системі аудиторної, позааудиторної, самостійної діяльності студентів гуманітарних спеціальностей.

Під час лекційних занять (на теоретичному етапі) у відповідності до теми передбачалася аргументація мети, виокремлювалися складові, що мають вплив на формування самооцінки студентів.

У процесі позааудиторної самостійної роботи (на методичному етапі) відбувалися процеси обробки та глибокого аналізу інформації, здійснювався вибір методів і засобів впливу, з'ясовувалась суть принципів трансформації результатів аналізу інформаційних джерел у висновки та рекомендації.

На семінарських заняттях (процедурний етап) спостерігалася безпосередня практична діяльність здобувачів освіти з апробації та реалізації послідовності використання обраної стратегії.

У процесі дослідження було використано такий алгоритм методики проведення ситуаційно-рольової гри. Він представлявся наступним чином: є одинадцять елементів, які складають шість блоків, в кожному по сім-вісім складових.

1. Індивідуальне авансування – це спеціально організована діяльність, спрямована на досягнення позитивного сприйняття студентом гри, очікування успіху і задоволення від участі в ній.

2. Особистісно-ігрове інформування – це забезпечення учасника первинною інформацією про можливості реалізації його потенціалів в процесі участі в ситуаційно-рольовій грі.

3. Особистісно-ігрове орієнтування є педагогічною допомогою в постановці мети перед участю здобувача освіти в кожному змістовому блоці.

5. Рольова ігрова взаємодія – реалізація рольових цілей за допомогою групової комунікації через «проживання» ігрових ситуацій, яке виявляється у послідовному розв'язанні завдань ігрової взаємодії, спрямованих на досягнення поставлених викладачем цілей гри.

6. Вербалізація ігрових відчуттів - це обмін своїми враженнями учасниками, які словесно висловлювали відчуття від участі в ігровій взаємодії. Вербалізація відчуттів слугувала повштохом для «спускання пари» (звільнення від зайвих емоцій, що переповнюють гравців).

7. Оцінювання ігрових дій - оголошення викладачем результатів, які набув кожен учасник у процесі гри: студент отримав перемогу (цілі виконані); гравець був близький до перемоги (ігрові цілі виконані майже в повному обсязі); здобувач освіти програв (ігрові цілі не виконані).

8. Рефлексія ігрових дій – це усвідомлення учасниками ігрової групи власних стереотипів взаємодії.

9. Тренінг ситуативної взаємодії - відпрацювання учасниками оптимальних способів вирішення завдань взаємодії.

З метою формування соціальної компетентності використовували і так званий театр спонтанності (або театр імпровізації), що містив психодраму, соціодраму, імпровізаційну гру. Театрально-імпровізаційна діяльність дозволяла спонтанно, враховуючи лише свої почуття «тут і зараз», зануритися у різні ролі, «прожити» різні ситуації, співвіднести свій внутрішній світ з внутрішнім світом персонажа гри (наприклад, героя літературного твору). На відміну від інсценування, театрально-імпровізаційна діяльність не передбачала точного повторення дій героя твору – навпаки, «одягнувши на себе маску» літературного персонажа, можна здійснювати спонтанні вчинки. Пропонована нами імпровізаційна гра давала студентам реальну можливість такого спонтанного програвання і відокремлення власних дій від дій персонажа. У театрально-імпровізаційну діяльність було закладено потенціал для розвитку емоційної сфери здобувачів освіти, проживання ними ролей і ситуацій з поступовим переходом до розуміння змісту твору автором. Імпровізаційна театральна гра надавала студентам можливість, використовуючи літературний матеріал і приклади ситуацій з професійної діяльності, самостійно «приміряти на себе» ролі–«маски», в яких з'єднуються театральний образ і особливості внутрішнього світу особистості. Обговорюючи гру-імпровізацію з іншими студентами, учасники ігрової взаємодії мали змогу порівнювати власностворений сюжет, народжений в процесі гри, з авторським, що сприяло розвитку критичного та творчого мислення, пізнавального інтересу у здобувачів освіти. Створення власного варіанту твору, подальше його обговорення і порівняння з оригіналом давали можливість студентам гуманітарних спеціальностей глибоко усвідомлювати задум автора, аналізувати вчинки й дії героїв, висловлювати власну думку щодо подій, які розгортаються у процесі гри, що сприяло розвитку в них пізнавального інтересу й удосконаленню комунікативних здібностей.

Театрально-імпровізаційна діяльність студентів на заняттях зазвичай здійснювалася у вигляді діалогу та полілогу різних сценічних персонажів. Після циклу таких занять-діалогів за сценаріями певного жанру проводилась імпровізаційна гра у площині культурно-дозвілєвої діяльності.

У процесі спонтанної драматизації перед студентами відкривалася можливість самостійної і творчої діяльності, закріплення сценічного матеріалу, усвідомлення власних амбіцій. Порівнюючи свої твори з авторськими, здобувачі освіти мали можливість глибше зрозуміти особливості досліджуваного жанру, характерів сценічних персонажів, логіку сюжету, авторську позицію. Крім того, поліпшувалося взаєморозуміння між учасниками гри.

Включення студентів гуманітарних спеціальностей в ситуаційно-рольову гру являє собою сукупність проміжних станів і процесів: емоційне прагнення до участі в грі, позитивні емоції в ході і після гри, пізнання порядку ігрових дій (до гри), впорядкована участь в грі, аналіз гри (пізнання порядку ігрових дій після гри), пізнання індивідуальних особливостей взаємодії (до гри), перевірка власних уявлень про них (в ігровій діяльності), усвідомлення необхідності використання власних прийомів під час ігрової взаємодії, індивідуальне самовизначення і його реалізація.

Узагальнюючи, слід зазначити, що процесу формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів сприяли різні види ігрових технологій, які було упроваджено в освітній процес:

- за галуззю діяльності (інтелектуальні);
- за характером освітнього процесу (навчальні, тренінгові, узагальнюючі, пізнавальні, розвивальні, репродуктивні, продуктивні, творчі, комунікативні, профорієнтаційні);
- за ігровою методикою (предметні, сюжетні, рольові, імітаційні, драматизації);

- за предметною галуззю (літературні, культурологічні, історичні, суспільствознавчі);
- за ігровим середовищем (аудиторні, настільні, комп'ютерні).

Кожен із зазначених типів ігор було реалізовано через використання як ігрових імітаційних методів (ігрового проектування, розігрування ролей, стажування з виконанням посадової ролі), так і неімітаційних (дискусій, диспутів, мозкового штурму, круглого столу, методів проблемного навчання, пошукових і дослідницьких методів, методів здійснення рефлексії).

Всі ці ігри були упроваджені в освітній процес при проведенні лекцій, семінарських занять, тренінгів, різних видів практик, майстер-класів.

Таким чином, механізм формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей був представлений як послідовна реалізація сукупності наступних ситуацій, що складала основу гри: ситуації усвідомлення значущості особистих ресурсів як базису успішної життєдіяльності; ситуації включення в процес освоєння соціального досвіду та зіткнення з подіями, де з'являється бажання продемонструвати власні якості та здібності; ситуації аналізу власної життєвої позиції, що ставлять студентів перед необхідністю прояву соціально-особистісної, соціально-комунікативної, соціально-лідерської, соціально-інформаційної, соціально-культурної складових соціальної компетентності.

5.3. Аналіз результатів експериментальної роботи

Для оцінки ефективності результатів дидактичної системи формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій на контрольній стадії педагогічного експерименту проводилась інтегральна обробка та аналіз отриманих результатів шляхом використання комплексу методів дослідження з урахуванням визначених нами критеріїв і показників.

У процесі проведення педагогічного експерименту контрольні зрізи проводились наприкінці кожного навчального року (на другому курсі – двічі: на початку та наприкінці), що дало можливість своєчасно контролювати перебіг педагогічного експерименту, проводити поетапний аналіз проміжних результатів і корегувати його зміст, методи, форми, засоби здійснення для усунення виявлених недоліків.

Основними завданнями контрольного етапу педагогічного експерименту було визначено:

1. Вивчення та пояснення якісних і кількісних змін у сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій експериментальної та контрольної груп, які отримано в результаті впровадження розробленої технології.

2. Формулювання на основі узагальнення отриманих результатів педагогічного експерименту загальних висновків проведеного дослідження.

Після реалізації теоретично обґрунтованої та розробленої дидактичної системи формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій у ЕГ спостерігалися помітні зміни у рівнях сформованості, зрушення у КГ також були наявні, але незначні у порівнянні з експериментальною групою.

Проаналізуємо зміни, що відбулися у сформованості ціннісно-мотиваційного компонента соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій. При повторній діагностиці студенти гуманітарних спеціальностей виявили позитивні зміни за всіма показниками ціннісно-мотиваційного компонента. Так, на початку проведення педагогічного експерименту, на констатувальному етапі, у процесі діагностики ціннісно-мотиваційного компонента формування соціальної компетентності виявлено, що студенти мають такий рівень позитивного ставлення до формування соціальної компетентності: низький рівень (ЕГ – 63,8 %, КГ – 66 %) та середній (ЕГ – 36,2 %, КГ – 34 %). Рівні

сформованості соціальної компетентності за даним компонентом за результатами контрольного етапу відображені в табл. 5.10.

Таблиця 5.10

Результати контрольного етапу експериментальної перевірки щодо сформованості мотиваційно-світоглядного компонента сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей за мотиваційним критерієм

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (476 осіб)		КГ (472 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Мотиваційний	1. Позитивне ставлення до формування соціальної компетентності	В	52,6	251	2,7	13
		С	42,8	204	41,3	195
		Н	4,6	21	56	264
	2. Мотивація до формування соціальної компетентності	В	47,4	226	6,7	32
		С	50,7	241	48,7	230
		Н	1,9	9	44,6	210

Примітка: В – високий, С – середній, Н – низький рівні сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей.

На початок проведення педагогічного експерименту щодо сформованості ціннісно-мотиваційного компонента низький рівень мотивації до формування соціальної компетентності мали 58,5 % студентів, а на кінець експерименту – 1,9 %. Отримані результати пояснюємо тим, що нами було використано формалізовані методики, упровадження яких передбачало визначення способів подання необхідного матеріалу та відсутність втручання дослідника у діяльність студентів. Характерними ознаками цих методик, окрім регламентації, була надійність, валідність та стандартизація як вид діяльності з встановлення єдиного способу обробки досліджуваного матеріалу й презентації результатів проведеного експерименту. Різновидами означених методик були: опитувальники, різні групи тестів, психофізіологічні методики та методики

проективної техніки. Вони були спрямовані на збір інформації й допомагали діагностувати процес формування соціальної компетентності у студентів як кількісно, так і якісно [729, с. 42-43]. Зазначені методики були тривалими за часом, вимагали копіткої та інтенсивної праці з боку дослідника, ґрунтувалися на професійному досвіді студентів гуманітарних спеціальностей. Завдячуючи високому рівню професіоналізму діагноста, уникали впливу непередбачених, побічних, мимовільних, випадкових чинників на результат випробування. Суть використання цих методик полягала у набутті цінної інформації про здобувачів освіти, особливо під час дослідження їх психічних станів та процесів, що із великими утрудненнями підлягають об'єктивізації, тобто проектуванню внутрішніх вражень, роздумів і переживань в конкретну зовнішню оболонку [729, с. 43].

Таблиця 5.11

Результати контрольного етапу експериментальної перевірки щодо сформованості когнітивного компонента сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей за змістовим критерієм

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (476 осіб)		КГ (472 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Змістовий	1. Обсяг і якість знань, що відповідають вимогам державного освітнього стандарту	В	46,7	223	18	85
		С	50	238	47,3	224
		Н	3,3	15	34,7	163
	2. Творче використання знань і можливість їх застосування на практиці	В	40,8	194	4,7	22
		С	47,4	226	48	227
		Н	11,8	56	47,3	223

Примітка: В – високий, С – середній, Н – низький рівні сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей.

Діагностика стану сформованості когнітивного компонента соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей засвідчила, що значно зріс показник творчого використання знань і можливість їх застосування на практиці у порівнянні з контрольним і констатувальним етапом педагогічного експерименту (див. табл. 5.11).

Результат цього етапу можна було визначити через сформованість когнітивного компонента формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей в освітньому процесі класичних університетів засобами ігрових технологій.

Результативність процесу формування соціальної компетентності у студентів гуманітарних спеціальностей в освітньому процесі класичних університетів засобами ігрових технологій визначається рівнем підготовленості науково-педагогічних працівників до здійснення й реалізації основних положень цієї підготовки.

Під час проведення педагогічного експерименту ми встановили факт оновлення робочих програм навчальних дисциплін, до змісту яких включено теми, засвоєння змісту яких сприятиме формуванню соціальної компетентності. Професорсько-викладацьким складом здійснювався пошук доцільних методів, прийомів, методик та технологій до розв'язання зазначеної нами проблеми. Серед сучасних педагогічних технологій, що мають вагомий вплив на формування соціальної компетентності є ігрові технології.

Розвитку особистісних, професійних, соціальних якостей студентів гуманітарних спеціальностей сприяла участь студентської молоді у різних видах практик, що мають назву соціальних. У процесі проходження соціальних практик студенти були занурені у такі ситуації, що передбачали:

- взаємодію здобувачів вищої освіти із представниками тієї чи іншої професійної спільноти;
- участь у соціальних акціях, флешмобах, соціальних проектах та русі волонтерів, діяльність яких мала соціально-значуще спрямування;

- організацію й проведення різноманітних заходів для вихованців інтернатів та дитячих будинків;
- надання соціальної допомоги тим, хто її потребує, включаючи людей похилого віку, дітей з особливими потребами, соціально незахищених осіб, а також осіб, які опинилися в тяжких життєвих обставинах;
- благоустрій приміщень, парків, дворів.

Соціальна практика передбачала широкий спектр соціальної дії, що сприяла набуттю здобувачами освіти соціального досвіду. Саме під час такої практики студенти діяли самостійно, виявляли ініціативу й відповідальність. Упровадження зазначеної практики, сповненої соціально-професійним змістом, мало позитивний вплив на процес формування соціальної компетентності студентів. Так само і проблемні ситуації, що створюються викладачем під час занять [309], наповнювалися й доповнювалися наявними знаннями студентів, соціальною інформацією через їх контекст. Обговорення таких ситуацій під час групових форм роботи сприяло набуттю здобувачами вищої освіти гіпотетичного досвіду, який вони досить вдало застосовували у реальному житті.

Результати діагностики діяльнісно-операційного компонента на констатувальному етапі педагогічного експерименту засвідчили, що студенти гуманітарних спеціальностей мають низький (ЕГ – 69,6 %, КГ – 78 %) та середній (ЕГ – 20,4 %, КГ – 22 %) рівні сформованості діяльнісно-операційного компонента сформованості соціальної компетентності за процесуальним критерієм.

Таблиця 5.12

Результати контрольного етапу експериментальної перевірки щодо сформованості діяльнісно-операційного компонента сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей за процесуальним критерієм

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (476 осіб)		КГ (472 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані

1	2	3	4	5	6	7
Процесуальний	1. Розвиток особистісних якостей і вмінь, що дозволяють формувати соціальну компетентність	В	44,7	213	7,3	35
		С	48,7	231	38	179
		Н	6,6	32	54,7	258

Примітка: В – високий, С – середній, Н – низький рівні сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей.

Вважаємо, що такі значні результати в ЕГ (див. табл. 5.12) були досягнуті тому, що студенти були включені у соціальний контекст діяльності через реалізацію в освітньому процесі освітнього, соціального та соціально-освітнього проектів, передумовою створення яких є теорія контекстного навчання, розроблена А. Вербицьким [143]. В цілому, проекти були тими «методами планування цілеспрямованої діяльності», що виникає внаслідок занурення особистості у завдання в умовах реального життя [878, с. 45]. Відтворення реальної дійсності дозволяло моделювати в освітньому процесі частину або фрагмент майбутньої професійної діяльності [143]. Участь студентів у соціально-освітніх проектах сприяла утвердженню їхньої активної позиції, поглибленню процесів співвіднесення навчання із реальною дійсністю, активізації їхньої самостійної діяльності, надбанню корисного досвіду спілкування і співпраці з членами соціуму [867, с. 12]. У провадженні соціально-освітнього проекту сприяло розвитку вмінь студентів працювати у групі та нести відповідальність за результати власної діяльності.

Упровадження методу проектів в освітній процес навчальних установ сприяло: підсиленню практичної спрямованості профільних предметів; зменшенню частки репродуктивної діяльності здобувачів освіти; використанню завдань для перевірки різних видів діяльності; врахуванню знань студентів, отриманих із різних джерел поза межами закладів освіти; поглибленню рівня знань здобувачів освіти за трьома основними напрямками: змістовним (засвоєння фундаментальних понять, принципів, законів); контекстуальним (використання студентом знань, набутих у закладах освіти у процесі розв'язання повсякденних

задач у контексті реальних життєвих ситуацій); процесуальним (рівень сформованості інтелектуальних умінь, що дозволяють проводити логічні розумові операції та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки).

Формуванню пізнавальних навичок студентів гуманітарних спеціальностей, умінню самостійно конструювати свої знання й орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі сприяло те, що у процесі навчання увагу було акцентовано на тому, що проект є ґрунтовним дослідженням або розв'язанням означеної проблеми із наявною практичною або теоретичною значущістю, основою якого є творча пошукова діяльність. Підвищенню ефективності використання методу проектів в закладах освіти сприяло використання ігрових технологій. З одного боку вказані технології були каталізатором соціальної активності молоді під час виконання освітнього проекту, з іншого – виступали умовою і дієвим засобом розвитку їхньої соціальної компетентності.

Використання ігрових технологій як засобу емоційно-мотиваційного збалансування діяльності сприяло [280]: формуванню нових способів поведінки, спрямованих на гармонізацію відносин особистості з навколишнім середовищем; оптимізації відносин окремого індивіда з (навчальною, соціальною, професійною) групою, їхньому зближенню в процесі діяльності; засвоєнню індивідом ціннісних орієнтацій, норм і традицій тієї чи іншої соціальної групи.

Застосування вказаних технологій під час виконання проектної діяльності забезпечувало більш гармонійне входження індивіда в рольову структуру суспільства (групи), а в освітньому процесі навчального закладу сприяло формуванню і розвитку соціальної активності як складової соціальної компетентності студентської молоді, оскільки виконання соціальних та соціально-освітніх проектів було пов'язано із різними формами участі в житті суспільства.

За особистісно-рефлексійним критерієм відбулися також значні зміни в ЕГ у порівнянні з КГ (див. табл. 5.13).

Сформованість рефлексії та саморегуляції власної поведінки, а також адекватної самооцінки пояснюємо тим, що студентами гуманітарних спеціальностей: поставлені завдання виконувалися у чітко встановлений термін; встановлювалося визначення діапазону повноважень кожного з учасників проекту; розподілялися обов'язки і ролі відповідно до можливостей і побажань учасників проекту; відбувався самостійний пошук, аналіз, обробка, презентація блоків інформації щодо зазначеної теми; упорядковувалися окремі складові проекту з метою їх подальшого об'єднання в одне ціле. Також попередньо здобувачі освіти уявляли презентацію готового освітнього продукту.

Таблиця 5.13

Результати контрольного етапу експериментальної перевірки щодо сформованості особистісно-рефлексійного компонента сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей за особистісно-оцінним критерієм

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (476 осіб)		КГ (472 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Особистісно-оцінний	1. Рефлексія та саморегуляція власної поведінки й діяльності	В	18,7	89	5,9	28
		С	67,9	323	49,1	232
		Н	13,4	64	45,0	212
	2. Адекватна самооцінка	В	18,7	89	5,9	28
		С	67,8	322	54,9	259
		Н	13,5	65	39,2	185

Примітка: В – високий, С – середній, Н – низький рівні сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей.

Сформованість даних умінь пояснюємо тим, що студенти гуманітарних спеціальностей у процесі формувального етапу педагогічного експерименту: поклалися на власні сили; відстоювали свої переконання; приймали точку зору членів команди; коректно вели діалог; управляли своїми емоціями; давали оцінку виконаній роботі.

Подоланню бар'єрів у процесі розв'язання проблемних ситуацій, що мали націленість на зоровий, слуховий або комбінований спосіб сприйняття інформації здобувачами освіти, сприяли [76, с. 159-160]: відеозаписи якоїсь реальної події; кіноепізоди художніх, документальних фільмів; діючі сценарії; аудіозаписи бесід, інтерв'ю, обговорення доповіді, промови; набір фотодокументів, схем, графіків, що відображають стан будь-якого процесу; «досьє ситуацій» (набір різних ділових паперів, документів, листів, звітів, доповідних записок, наказів, директив, інструкцій, рекомендацій, планів, положень тощо).

Наслідком подолання бар'єрів соціокультурного життя, поява яких була обумовлена актуальними потребами студентів гуманітарних спеціальностей, стала наявність таких складових діяльності, як мотиви, очікування, дії. Бар'єри забезпечували процеси розвитку психічного здоров'я здобувачів освіти, елементами якого були почуття, вольова та розумова діяльність, мова. Їх сформованість сприяла як запобіганню, так і подоланню перешкод, що ставали на шляху задоволення студентами гуманітарних спеціальностей їхніх потреб. В цьому випадку бар'єр ставав причиною діяльності, а потреба – її енергетичною основою. Під впливом бар'єрів потреба трансформувалася у мотив, а подальша діяльність особистості набувала певної динаміки [181, с. 64].

Як позитивне слід відзначити, той факт, що знання, вміння і навички були обумовлені особистісними якостями студентів, що сприяло розвитку й саморозвитку їхньої особистості, а також здатностей здобувачів освіти мислити, відчувати, діяти, бути громадянином, сім'янином.

Отже, на контрольному етапі педагогічного експерименту було проаналізовано й узагальнено результати роботи. Для характеристики

динаміки сформованості соціальної компетентності, зокрема кожного її компонента – мотиваційно-світоглядного, когнітивного, діяльнісно-операційного, особистісно-рефлексійного – зроблено порівняльний аналіз результатів, отриманих на констатувальному та контрольному етапах педагогічного експерименту. Як свідчать наведені в таблиці дані, за всіма визначеними критеріями й показниками більш суттєві зміни відбулися в студентів експериментальної групи порівняно зі студентами контрольної групи, що дає підстави для висновку про підтвердження висунутої гіпотези. Було сформульовано нульову й альтернативну гіпотези для перевірки виявлених відмінностей у рівнях сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій із кожної експериментальної та контрольної груп.

Порівняльно-узагальнювальні результати (усереднені показники) розподілу студентів експериментальних і контрольної груп за рівнями сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей на початок і кінець експерименту представлено в таблиці 5.16 (див. Додаток Е) та на діаграмах рис. 5.1-5.4.

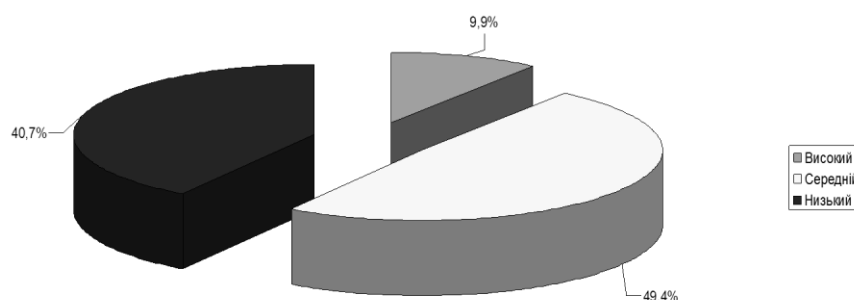


Рис. 5.1 Рівні сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей у студентів ЕГ до експерименту.

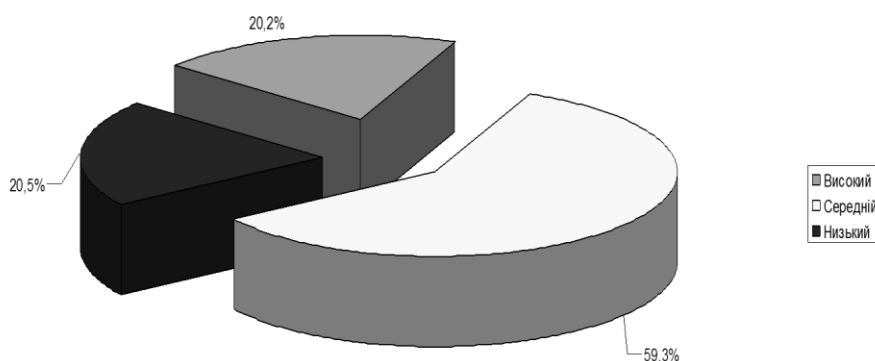


Рис. 5.2 Рівні сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей у студентів ЕГ після експерименту.

З рисунків 5.1 та 5.2 визначаємо, що в експериментальній групі зміни всіх рівнів візуально помітні. Наведені діаграми ілюструють зміни у контрольній групі.

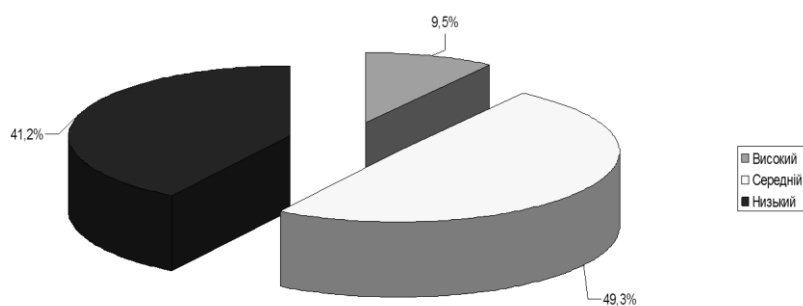


Рис. 5.3 Рівні сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей у студентів КГ (констатувальний зріз).

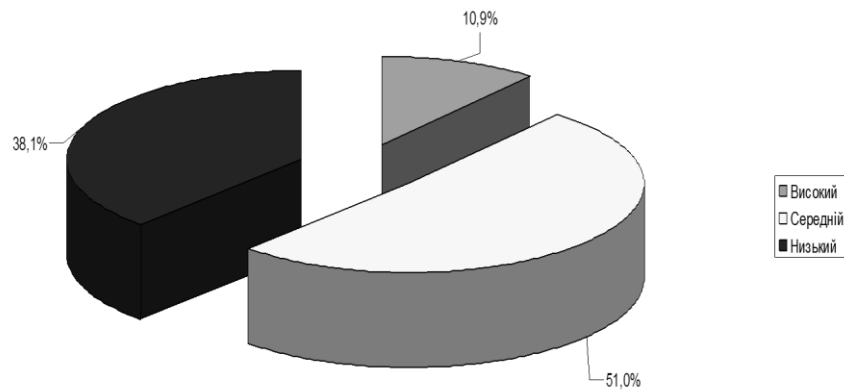


Рис. 5.4 Рівні сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей у студентів КГ (контрольний зріз).

Як бачимо з рисунків 5.3 та 5.4, у контрольній групі зміни всіх рівнів візуально непомітні.

Кількісний аналіз отриманих експериментальних даних було зроблено за допомогою непараметричних методів математичної статистики з використанням критерію χ^2 для порівняння розподілу студентів у вибірках ЕГ і КГ за рівнями сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей.

Було висунуто нульову гіпотезу про те, що впровадження розробленої системи *не вплинуло* на підвищення рівнів сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей.

Порівнювалися кількісні дані двох вибірок студентів експериментальних і контрольної груп для розрахунків вірогідності отриманих результатів на кінець експерименту (див. табл. 5.14).

Таблиця 5.14

Кількісні показники сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей (в абсол. значеннях)

Рівні сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей	<i>Експериментальна група (476 осіб)</i>		<i>Контрольна група (472 особи)</i>	
	До експ.	Після експ.	Конст. зріз	Контр зріз
Високий	42	152	47	76
Середній	200	268	195	234
Низький	234	56	232	162

Дані розподілу студентів за категоріями наведено в таблиці 5.15

Таблиця 5.15

Розподіл студентів експериментальних і контрольної груп за рівнями сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей у вибірках ЕГ і КГ на кінець експерименту

Категорія	1	2	3
Вибірка з групи ЕГ ($n_1 = 476$)	$Q_{11} = 152$	$Q_{12} = 268$	$Q_{13} = 56$
Вибірка з групи КГ ($n_2 = 472$)	$Q_{21} = 76$	$Q_{22} = 234$	$Q_{23} = 162$

У таблиці 5.15 категорія 1 відповідає високому рівню сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей (В), категорія 2 – середньому рівню (С), категорія 3 – низькому рівню (Н). Значення статистики T критерію χ^2 ми обчислювали за формулою 5.5 та 5.6. Для рівня значущості $\alpha = 0,05$ та степеня свободи, що дорівнює 2, $T_{крит} = 5,991$.

Обчислене за даними таблиці 5.15 значення статистики за всіма критеріями середня арифметична величина $\overline{X_{КГ}}$ суттєво відрізняється від такого в $\overline{X_{ЕГ}}$ ($t\text{-розр.}(2,69) > t\text{-табл.}(1,96)$; $P > 0,05$), що вказує на істотні зрушення, які

відбулися у процесі проведення формувального етапу педагогічного експерименту. Найвищі результати одержано за змістовим ($t\text{-розр.}=5,78$) та мотиваційним ($t\text{-розр.}=5,62$) критеріями. Проте за всіма чотирма критеріями спостерігаються позитивні зміни, зокрема і за процесуальним ($t\text{-розр.}=4,96$). При довірчій імовірності, що $\alpha = 0,95$, $T = 12,28 > T_{\kappa} = 4,320$ для ЕГ.

Таблиця 5.16

Узагальнені результати експериментальної роботи (приріст у %)

<i>Критерій, показники, рівні сформованості соціальної компетентності</i>	Групи	
	ЕГ (476 осіб)	КГ (472 особи)
<i>Мотиваційний критерій:</i>		
• високий (яскраво виражене позитивне ставлення до формування соціальної компетентності; розвинена мотивація до формування соціальної компетентності);	+24,6	+7,2
• середній (позитивне ставлення до формування соціальної компетентності; достатній рівень мотивації до формування соціальної компетентності);	+27,2	+16,2
• низький (ставлення до формування соціальної компетентності ще не сформовано).	-51,8	-23,4
<i>Змістовий критерій:</i>		
• високий (обсяг і якість знань, що відповідають вимогам державного освітнього стандарту; творче використання знань і можливість їхнього застосування на практиці);	+22,4	+9,8
• середній (достатній обсяг і якість знань, умінь і навичок студентів, що відповідають вимогам державного освітнього стандарту; несистематичне поповнення знань);	+27,3	+19,9
• низький (обсяг і якість знань студентів, що відповідають вимогам державного освітнього стандарту, недостатній).	-49,7	-29,7
<i>Процесуальний критерій:</i>		
• високий (продукування цікавих ідей, виявлення оригінальності у процесі гри; розвиненість всіх груп особистісних якостей і вмінь, що дають змогу формувати соціальну компетентність; творче використання цих якостей і вмінь на практиці згідно з поставленими цілями);	+19,8	+6,3
• середній (розвинені особистісні якості й уміння, що дають змогу формувати соціальну компетентність на продуктивному рівні);	+39,2	+24,3
• низький (формування соціальної компетентності здійснюється репродуктивним способом).	-59,0	-30,6

<i>Особистісно-оцінний критерій:</i>		
• високий (здійснення рефлексії та саморегуляції поведінки й діяльності; здатність до формування соціальної компетентності, адекватна самооцінка);	+18,7	+5,9
• середній (здійснення рефлексії та саморегуляції поведінки й діяльності, частковий прояв самостійності у процесі формування соціальної компетентності, адекватна самооцінка);	+31,4	+21,8
• низький (ситуативне використання прийомів саморегуляції поведінки та діяльності, відсутність здатності до формування соціальної компетентності, неадекватна самооцінка)	-50,1	-27,7

Отже, відповідно до статистичних підрахунків зміни в рівнях сформованості є статистично значущими, тобто вірогідними. У свою чергу, це дозволяє зробити висновок про правильність сформульованої гіпотези дослідження. А для КГ, $T = 4,18 < T_k = 4,32$ отриманий результат дає підстави стверджувати, що майже ніяких змін упродовж проведення педагогічного експерименту в контрольній (КГ) групі не відбулося.

Отже, проведеним педагогічним експериментом підтверджено положення висунутої гіпотези й доведено ефективність розробленої дидактичної системи формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій.

Висновки до розділу 5

Експериментальна робота з перевірки гіпотези (рівень сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей можна підвищити завдяки впровадженню та реалізації в освітньому процесі класичних університетів розробленої дидактичної системи, побудованої на засадах системного, особистісного, особистісно-зорієнтованого та компетентнісного підходів) упродовжувалася впродовж 2015–2018 рр. в освітній процес Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, Державного

закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II, Міжнародного класичного університету імені Пилипа Орлика, Миколаївського міжрегіонального інституту розвитку людини вищого навчального закладу «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

У педагогічному експерименті взяло участь 948 студентів (476 студентів 2–6 курсів склали експериментальну групу (ЕГ), 472 студенти – контрольну групу (КГ) гуманітарних спеціальностей з галузей знань 03 – гуманітарні науки: 035 – філологія, 032 – історія та археологія, 033 – філософія, 034 – культурологія.

На *констатувальному та контрольному етапі* педагогічного експерименту оцінювалися: *мотиваційний* (тест-опитувальник мотивації досягнення А. Мехрабіан, самоактуалізації особистості А. Лазукіна в адаптації Н. Каліної, на підґрунті яких діагностували сформованість мотивації до формування соціальної компетентності студентів і бажання знаходитися в соціумі); *змістовий* (було використано опитувальник щодо визначення рівня сформованості соціальної компетентності студентів класичних університетів за такими компонентами: мотиваційно-світоглядний, когнітивний, діяльнісно-операційний, особистісно-рефлексійний та проєктивну методику незавершених речень із метою дослідження наявності системи необхідних знань та пізнавального інтересу щодо сформованості соціальної компетентності студентів класичних університетів засобами ігрових технологій); *процесуальний* (було застосовано методику «Комунікаційні та організаторські здібності» В. Синявського, В. Федорошина); *особистісно-оцінний* (методика діагностики ціннісних орієнтацій «Якір кар'єри» (В. Винокурова), яка визначала рівень сформованості соціальної компетентності; опитувальник «Рівень суб'єктивного контролю» (Є. Бажин, Є. Голинкіна, Л. Еткінд), який сприяв оцінюванню рівня суб'єктивного контролю над різними ситуаціями, зокрема ставлення до соціальної компетентності, що ґрунтується на вивченні відповідальності

особистості за свої дії та життя) критерії.

Статистична обробка отриманих результатів впродовж *констатувального етапу педагогічного експерименту* засвідчила, що соціальна компетентність студентів класичних університетів сформована переважно на низькому і середньому рівнях (відповідно 67,1% і 25,8% студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів) і лише в незначній частині студентів (7,1%) – на високому рівні. Констатування переважно низького і середнього рівнів сформованості соціальної компетентності студентів класичних університетів на цьому етапі педагогічного експерименту підтвердило актуальність і доцільність проведення дослідження.

Формувальний етап педагогічного експерименту передбачав експериментальну перевірку гіпотези, упровадження в освітній процес розроблених і теоретично обґрунтованих основних положень концепції, апробацію обґрунтованої дидактичної системи та її реалізацію на таких етапах: ціннісно-мотиваційний, світоглядно-когнітивний, діяльнісно-креативний, рефлексійно-корегувальний. Процес реалізації визначених етапів супроводжувався застосуванням необхідних форм, відповідних методів, різних методичних прийомів.

На *ціннісно-мотиваційному етапі* з тими здобувачами освіти, які схильні до занадто емоційного сприйняття перепон, що стають на шляху досягнення поставленої мети, або невдач у процесі виконання певного виду діяльності, викладачі під час взаємодії намагалися уникнути ситуацій емоційної та мотиваційної напруженості, що могли привести до когнітивного або емоційного дисонансу. З огляду на зазначене, дії педагогів були спрямовані на надання допомоги та підтримки студентам. Формами підтримки та допомоги як різновидами педагогічного супроводу стали підтримка-консультування та підтримка-досвід. На цьому етапі було проведено семінар для викладачів із проблеми формування соціальної компетентності; внесено доповнення у зміст лекційних та семінарських занять із навчальних дисциплін «Основи педагогічної майстерності» та «Педагогіка». Дії викладачів були спрямовані на

створення емоційно-позитивного клімату й доброзичливої атмосфери в студентській групі, на зняття в студентів остраху помилитися, на зменшення психологічних захистів (ігрові ситуації типу «Долоня»).

Аби включити в освітній процес суб'єктивний ігровий досвід студентів, використано «біографічний» підхід, зокрема, застосовано опитувальник «Гра у вашому шкільному житті». Тільки 3% студентів змогли описати ігрові ситуації, які застосовувалися в закладах загальної середньої освіти на уроках (наприклад, «Гра з ударами» на певні терміни, числа, дії; гра «Правильно - неправильно»). Студентам запропоновано за аналогією придумати ігрову ситуацію, яку можна було б застосувати на семінарському занятті з дисципліни «Основи педагогічної майстерності». Включення ігрових ситуацій стимулювало інтерес студентів, сприяло формуванню їхнього позитивного ставлення до ігрової діяльності, усвідомленню важливості формування соціальної компетентності в майбутній професійній діяльності.

Головною метою реалізації *світоглядно-когнітивного* етапу стало ознайомлення здобувачів освіти з природою соціальної дійсності, основами законодавства та соціальної політики держави, нормами поведінки в суспільстві відповідно до його моральних цінностей. Також вирішувалося завдання, пов'язане із з'ясуванням сутності бар'єрів соціокультурного життя, можливими шляхами їхнього запобігання, методами і конкретними прийомами подолання. Етап віддзеркалював процес реалізації дидактичних умов в системі формування соціальної компетентності в студентів в освітньому процесі класичних університетів, визначених нами в дослідженні.

На цьому етапі було впроваджено в освітній процес модифіковані навчально-методичні комплекси дисциплін («Педагогіка», «Основи педагогіки», «Педагогіка та методика виховної роботи», «Основи педагогіки та методика виховної роботи», «Культура педагогічного спілкування», «Педагогіка вищої школи», «Педагогіка і психологія вищої школи») та різні види соціальних практик.

Успішній реалізації цього етапу сприяло впровадження таких

дидактичних умов: занурення здобувачів освіти у різноманітні види діяльності в процесі аудиторної та позааудиторної роботи, що передбачало участь студентів у соціальних практиках, під час проходження яких студенти набували відповідних умінь та навичок соціальної компетентності, та упровадження в освітній процес класичного університету сучасних педагогічних технологій та методів активного навчання (під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін, які були збагачені інформацією з формування соціальної компетентності, нетрадиційних за формою лекційних занять, під час яких використовувалися проблемні запитання, що активізували пізнавальну діяльність студентів, завдання на виявлення інтелектуальних почуттів (почуття подиву, сумніву, зацікавленості), прийом провокаційних висловлювань (запланованих помилок), метод навчальних дискусій, використання рольових ігор, відомостей історичного характеру).

Також *світоглядно-когнітивний етап* віддзеркалював: оволодіння системою професійних знань (психолого-педагогічних знань про соціальну компетентність, педагогічні категорії, поняття, теорії тощо) та професійних умінь (рефлексивних при аналізі власної діяльності, організаторських при роботі в мікрогрупах, спеціальних умінь відповідно до фахової освіти, а також інтелектуальних, мобілізаційних умінь); розвиток таких професійних якостей, як комунікативність й активність. На цьому етапі передбачали наступність у використанні ігрових технологій: від включення в зміст семінарських занять найпростіших ігрових ситуацій та ігрових фрагментів поступово перейшли до комплексних ігор («Інтерв'ю», «Реклама», створення «Золотого кодексу правил взаємодії»). Студентам четвертого курсу було дано завдання на педагогічну практику: провести з учнями розроблені ними рольові й сюжетні ігри; проаналізувати діяльність учителів щодо застосування ігрових педагогічних технологій.

Діяльнісно-креативний етап характеризувався процесом оволодіння здобувачами освіти певними вміннями через упровадження таких дидактичних умов: реалізація принципів педагогіки партнерства як підґрунтя розвитку

позитивної соціальної активності студентів; узгодженість, координація та корекція психолого-педагогічних установок суб'єктів освітнього процесу в подоланні бар'єрів соціокультурного життя під час самостійної діяльності; педагогічний супровід процесу формування й розвитку соціальної активності студентів. Цей етап віддзеркалював застосування методів активного навчання, використання тренінгових та аутотренінгових форм, виконання творчих завдань різного ступеня складності. Дотримання принципів соціального партнерства передбачало горизонтальність зв'язків між суб'єктами освітнього процесу на основі діалогу та полілогу, позитиву у відносинах між учасниками взаємодії, формуванню парціальних складових соціальної компетентності: соціально-комунікативної, соціально-лідерської, соціально-інформаційної, соціально-професійної, соціально-особистісної. Так, наприклад, завдяки застосуванню ігрових прийомів, методів, технік, поданих у Додатку В, («Відгадай», «Заверши фразу», «Пустий стілець», «На лінії вогню»; «Горнадо», «Доброго дня, мені дуже подобається!», «Колаж», «Рефлексивне слухання») формували *соціально-комунікативну* складову соціальної компетентності через уміння аргументувати власну точку зору, розвиток емоційної сфери, вербальної та невербальної комунікації, взаємодії в групі, набуття досвіду підготовки виступу з повідомленням, дотримання культури ведення дискусії та діалогу. Використання ігрових методів роботи з поняттями або явищами, що є характеристикою соціальної дійсності, сприяло формуванню *соціально-лідерської* компетентності студентів. На процес формування *соціально-професійної* компетентності мали вагомий вплив ігрові методи «Комплімент», «Веселка», «Ліцензія на придбання знань», «Слово-імпульс», «Рефлексивна мішень», «Мої професійні герб та кредо», що застосовувались із метою усвідомлення професійних бар'єрів та створення стратегічних патернів поведінки. Доцільним було використання методу програвання зазначеної ролі за допомогою прийому «Фішбоун» («риб'ячий кістяк») з метою розвитку критичного мислення здобувачів освіти; рольової гри із застосуванням методу складання сінквейну, спрямованої на узагальнення отриманих під час навчання

знань; методу «Шість капелюхів», застосування якого вдосконалювало навички конструктивного, паралельного мислення, за якого різні підходи та точки зору співіснують, а не є взаємно виключними. *Соціально-особистісна* складова формувалася через використання таких ігрових методів, як-от: «Абетка», «Валіза», «Бумеранг», «Готель», «Пожежник», «Букет» або «Ікебана», «Чому б і ні?», «Інтерв'ю», «Зуби коня, що подарували», «Символіка», «Автопортрет в інтер'єрі», «Частина тіла каже...», «Портрет очима мого товариша», «Метафора», «Усе в мене в руках», «Острови», «Вибір конфліктної ситуації», «Я таким не хочу бути». Актуальною для студентів залишалася рольова гра «Дискусія з прихованими ролями». Через їхнє використання розвивали в студентів: уміння визначати стилі поведінки під час взаємодії; відшліфовували навички різних типів захисної поведінки людини, яка опинилася в складній ситуації; відпрацьовували нові форми й моделі поведінки; визначали якості особистості, що допомагають їй вступати в акт взаємодії із соціальним оточенням та підтримувати його; сприяли самоідентифікації й розумінню соціально-рольової позиції іншої людини; урахували плюралізм думок та їхню полярність; уміння здійснювати корекцію труднощів соціально-рольової взаємодії; навички самопрезентації й особистісної рефлексії. Формування *соціально-інформаційної парціальної* складової соціальної компетентності забезпечувалося створенням студентами гуманітарних спеціальностей веб-квестів із метою вдосконалення в них навичок пошуку, аналізу, систематизації, узагальнення інформації; активізації навчально-пізнавальної діяльності, розвитку когнітивних та креативних здібностей, розширення спектра знань із конкретної теми навчальної дисципліни.

Основні дії на *рефлексійно-корегувальному* етапі здійснювалися в напрямі розвитку особистісних якостей здобувачів освіти, як-от: самостійності у прийнятті важливих рішень; самооцінки власних якостей, дій та почуттів під час виконання певного виду діяльності в соціумі та суспільно-корисних справ; рефлексії та переосмислення результатів і наслідків власної активності; запобігання та подолання конфліктних ситуацій, бар'єрів соціокультурного

життя. На цьому етапі було передбачено формування в здобувачів освіти здатності до цілепокладання, різнобічного аналізу процесу діяльності, отримання й усвідомлення відповідної реакції на певні дії викладача, тобто зворотного зв'язку, що свідчить про доцільність та ефективність власних дій.

Рефлексійно-корегувальний етап було реалізовано шляхом: самостійного здійснення студентами гуманітарних спеціальностей аналізу власної діяльності; надання необхідної допомоги студентам у процесі формування соціальної компетентності; внесення коректив до організації подальшої роботи як викладачів, так і студентів з урахуванням недоліків і прорахунків, які було виявлено в процесі проведення педагогічного експерименту. Для цього студенти в кінці заняття давали самооцінку власній діяльності, а також оцінювали дії одногрупників, намагаючись бути об'єктивними, виділяли позитивні й негативні моменти та помилки.

В освітній процес студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів було упроваджено: а) лекції (традиційні та з елементами проблемності), семінарсько-практичні заняття, інтерактивні методи (дискусії, диспути, мозковий штурм, круглі столи), розробка проектів, методи проблемного навчання (створення проблемних ситуацій), пошукові й дослідницькі методи, методи здійснення рефлексії, спецкурс «Педагогічна інноватика» (Додаток Г), збагачені за змістом робочі програми навчальних дисциплін; б) залучення здобувачів освіти до різних видів аудиторної та позааудиторної роботи, загальноуніверситетських та факультетських заходів; в) різні види практик (ознайомча, асистентська, літня виховна практика в оздоровчих таборах); г) участь у майстер-класах та тренінгах; д) різні види робіт, передбачені завданнями трьох груп: 1) написання рефератів, листів-роздумів, есе; рецензування, реферування, анотації до статей; складання огляду науково-методичної літератури з теми; підготовка кросвордів, ребусів, педагогічного колажу; створення картотеки методів та прийомів формування соціальної компетентності; складання різних пам'яток, рекомендацій, порад, кодексів у контексті досліджуваної тематики; встановлення міждисциплінарних

зв'язків (наприклад, розглянути феномен соціальної компетентності у філософії, психології, педагогіці); 2) розв'язання та розігрування запропонованих викладачем педагогічних ситуацій; вивчення різних аспектів ігрової взаємодії на прикладах з художньої, науково-публіцистичної літератури, фрагментів фільмів; 3) підготовка загальних і дискретних презентацій із фахових дисциплін, теорії та практики використання ігрових технологій у процесі формування соціальної компетентності; розробка та подання проектів, зокрема ігрових, відповідно до алгоритму, наданого викладачем; створення відеороликів та відеофрагментів.

На *контрольному етапі педагогічного експерименту* було проаналізовано й узагальнено результати роботи. Для характеристики динаміки сформованості соціальної компетентності, зокрема кожного її компонента – мотиваційно-світоглядного, когнітивного, діяльнісно-операційного, особистісно-рефлексійного – зроблено порівняльний аналіз результатів, отриманих на констатувальному та контрольному етапах педагогічного експерименту.

За всіма визначеними критеріями й показниками більш суттєві зміни відбулися в студентів експериментальної групи порівняно зі студентами контрольної групи, що дає підстави для висновку про підтвердження висунутої гіпотези. Було сформульовано нульову й альтернативну гіпотези для перевірки виявлених відмінностей у рівнях сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій із кожної експериментальної та контрольної груп.

Матеріали, представлені в розділі, висвітлено в таких публікаціях: [276; 280; 287; 298; 303; 315; 321].

ВИСНОВКИ

1. У дисертації здійснено теоретичне узагальнення і представлено нове вирішення проблеми формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів.

На основі вивчення вітчизняної та зарубіжної наукової літератури з'ясовано суть, особливості й досвід формування соціальної компетентності здобувачів освіти. Аналіз різних підходів до інтерпретації визначення ключових понять дослідження дав змогу навести їх авторське трактування: *компетентність* – вільне володіння особистістю сукупністю компетенцій, що є поєднанням знань, умінь та навичок індивіда, а також способів його мислення, сформованих на підґрунті вічних цінностей, на підставі яких цей індивід виявляє здатність до здійснення різних видів соціально прийнятної діяльності; *соціальна компетентність* – вид ключових компетентностей, що має певну структуру (знання, вміння, навички, розуміння, здатності, досвід, ціннісне ставлення) та є інтегральною якістю особистості здобувача вищої освіти, яка складається з низки взаємопов'язаних парціальних компетентностей (соціально-особистісної, соціально-професійної, соціально-комунікаційної, соціально-інформаційної, соціально-лідерської), сформованість яких через використання ігрових технологій в освітньому процесі класичних університетів, за певних умов, сприяє особистісному та професійному зростанню, продуктивній соціальній взаємодії, підвищенню рівня позитивної соціальної активності студентів, гармонійній життєдіяльності у соціумі; *ігрові технології* – вид педагогічних технологій, побудованих на засадах гуманізму та співробітництва, що мають наскрізний характер і передбачають цілеспрямоване конструювання мети навчання, відповідно до якої на процесуальному рівні здійснюються акти набуття, присвоєння, відтворення та творчого застосування здобувачами освіти суми необхідних для здійснення життєдіяльності знань та соціального досвіду через організацію ігрової взаємодії, як певного каталізатора активізації та інтенсифікації діяльності суб'єктів освітнього

процесу, наслідками якої мають стати сформованість способів мислення, особистісне та професійне зростання індивіда, його саморозвиток, компетентність.

Вектори формування соціальної компетентності, закладаються в ранньому віці у процесі виховання й освіти людини. Соціальна компетентність формується, виявляється і розвивається у різних видах діяльності індивіда: трудовій, ігровій, навчальній, професійній, пізнавальній, інтелектуальній, перетворювальній, творчій. Встановлено, що соціальна компетентність поліфункціональна. Компонентами формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів визначено: мотиваційно-світоглядний, когнітивний, діяльнісно-операційний, особистісно-рефлексійний. Вказані компоненти соціальної компетентності структуруються й отримують свій подальший цілеспрямований розвиток у закладах освіти різного рівня.

2. На основі аналізу наукових праць обґрунтовано концептуальні засади формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів на підґрунті теоретичного, методологічного, методичного, практичного концептів, як певних регуляторів формування компетентності зазначеного виду, що сприяють створенню цілісної уяви про її зміст, структуру, функції, дидактико-методичне забезпечення, наукові підходи, принципи, що слугували основою для розробки дидактичної системи.

3. Визначено критерії (мотиваційний, змістовий, процесуальний, особистісно-оцінний), показники (позитивне ставлення до формування соціальної компетентності; мотивація до формування соціальної компетентності; обсяг і якість знань, що відповідають вимогам державного освітнього стандарту; творче використання знань і можливість їх застосування на практиці; розвиток особистісних якостей і вмінь, що дозволяють формувати соціальну компетентність; рефлексія та саморегуляція власної поведінки й діяльності; адекватна самооцінка) та рівні сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних

університетів (високий, середній, низький).

4. Створено і теоретично обґрунтовано дидактичну систему формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій, складовими якої є поєднання цільового, концептуального, змістовно-технологічного, контрольного-оцінного блоків. Цільовий блок віддзеркалював мету всієї дидактичної системи, що полягала у формуванні соціальної компетентності як ключової або надпредметної компетентності засобами ігрових технологій. Концептуальний блок було визначено на засадах системного, особистісного, особистісно-зорієнтованого, компетентнісного підходів та тих принципів, що є базисом сформованості у студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів соціальної компетентності засобами ігрових технологій: загальнодидактичних принципів (цілеспрямованості, системності, систематичності, свідомості й активності здобувачів вищої освіти, оптимального поєднання всіх форм організації освітнього процесу) та специфічних принципів (особистісної значущості соціальної компетентності, взаємодії суб'єктів освітнього процесу, взаємозумовленості розвитку соціальної компетентності та бар'єрів соціокультурного життя, рефлексії). Змістовно-технологічний блок вміщує компоненти (мотиваційно-світоглядний, когнітивний, діяльнісно-операційний, особистісно-рефлексійний), дидактичні умови (втілення принципів педагогіки партнерства як базису розвитку позитивної соціальної активності здобувачів освіти; занурення здобувачів освіти у різноманітні види діяльності у процесі аудиторної та позааудиторної роботи, що передбачали участь студентів у соціальних практиках; упровадження в освітній процес класичного університету сучасних педагогічних технологій та методів активного навчання; координація, узгодженість, корекція дій та психолого-педагогічних установок викладачів і студентів у подоланні бар'єрів соціокультурного життя, що виникають у самостійній діяльності здобувачів освіти; педагогічний супровід формування й розвитку соціальної активності здобувачів освіти) та етапи (ціннісно-

мотиваційний, світоглядно-когнітивний, діяльнісно-креативний, рефлексійно-корегувальний етапи) формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей. Контрольно-оцінний блок віддзеркалював низку вимог, що ставилися до здобувачів освіти в процесі формування соціальної компетентності засобами ігрових технологій, і забезпечувався розробкою такого діагностичного апарату, на підставі якого було визначено показники, рівні (низький, середній, високий) та критерії (мотиваційний, змістовий, процесуальний, особистісно-оцінний) сформованості соціальної компетентності в студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів.

5. Розроблено дидактико-методичне забезпечення та спроектовано процес поетапного формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій. Створена дидактична система представлена: концепцією дослідження, за якою дидактичний потенціал ігрових технологій було виведено на якісно новий та ефективний рівень освіти, забезпечуючи системне вирішення багатьох освітніх завдань у процесі формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей; оптимізацією освітнього процесу класичного університету завдяки запровадженню ігрових технологій для формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей; упровадженням авторського спецкурсу «Педагогічна інноватика». Розроблене дидактико-методичне забезпечення сприяло тому, аби студенти: мали яскраво виражене позитивне ставлення до формування соціальної компетентності; були вмотивовані до формування соціальної компетентності; опанували відповідний обсяг і якість знань, що відповідають вимогам державного освітнього стандарту; творчо використовували набуті знання і могли їх застосувати на практиці; виявляли цікаві ідеї та оригінальність у процесі гри; розвивали всі групи особистісних якостей і вмінь, що давало змогу формувати соціальну компетентність та творчо використовувати їх на практиці згідно з поставленими цілями; здійснювали рефлексію та саморегуляцію поведінки й діяльності.

6. Експериментально перевірено ефективність розробленої дидактичної системи формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій. Застосування діагностичного комплексу методик підтвердило, що в результаті педагогічного експерименту відбулися кількісні зміни в показниках, які відобразили значущі якісні перетворення у свідомості й поведінці студентів, що засвідчило суттєву позитивну динаміку їхньої сформованості соціальної компетентності. Статистичним підтвердженням цього став приріст за всіма критеріями студентів гуманітарних спеціальностей експериментальної групи: за мотиваційним критерієм приріст високого рівня склав +24,6, а середнього – +27,2, тоді як у студентів контрольної групи – +7,2 та +16,2 відповідно; за змістовим критерієм приріст високого рівня склав +22,4, а середнього – +27,3, тоді як у студентів контрольної групи +9,8 та +19,9 відповідно; за процесуальним критерієм приріст високого рівня склав +19,8, а середнього +39,2, тоді як у студентів контрольної групи +6,3 та +24,3 відповідно; за особистісно-оцінним критерієм приріст високого рівня склав +18,7, а середнього – +31,4, тоді як у студентів контрольної групи – +5,9 та +21,8 відповідно. Динаміка змін відповідних показників у контрольній групі була значно нижчою, як порівняти з експериментальною.

Результати педагогічного експерименту перевірено за допомогою статистичного критерію Пірсона (χ^2). Зафіксовано статистично значущі відмінності в результатах експериментальної та контрольної груп студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів, що підтверджує висунуту гіпотезу.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. Теоретичні й практичні результати, що одержані в процесі дослідження, становлять підґрунтя для її подальшого вивчення в таких напрямках, як-от: розробка навчально-методичного супроводу процесу формування соціальної компетентності студентів класичного університету; імплементації напрямів зарубіжного досвіду щодо застосування ігрових технологій у вітчизняну

систему професійної підготовки з метою формування й розвитку соціальної компетентності здобувачів освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия. Москва: Мысль, 1991. 299 с.
2. Аверьянов А. Н. Системное познание мира: методологические проблемы. Москва, 1985. 263 с.
3. Адольф В. А., Пилипчевская Н. В. Тьюторская деятельность как механизм реализации ФГОС. *Высшее образование в России*. 2012. № 11. С. 164-166.
4. Азаров Ю. П. Семейная педагогика. Изд. 2-е. Москва: Политиздат, 1985. 238 с.
5. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
6. Айламазьян А. М. Актуальные методы воспитания и обучения: деловая игра. Учебное пособие для студентов. Москва: МГУ, 1989. 244 с.
7. Активные методы обучения в системе подготовки специалистов и руководителей / Под ред. Р. Ф. Жукова. Ленинград: Высшая школа, 1989. 125 с.
8. Александрова О. В. Технология организационно-деятельностной игры для формирования коммуникативной и рефлексивной компетентностей. *Психология обучения*. 2009. № 4. С. 77-91.
9. Алексеев В. А., Савруков Н. Т., Савруков А. Н. Практикум по маркетингу. Задачи, тесты, ситуации, деловые игры, упражнения, задания. Санкт-Петербург: Политехника, 2001. 212 с.
10. Алексеев Н. Г. Использование организационно-деятельностной игры в системе педагогического образования. Стратегии и разработки. Пермь: ППИ, 1992. 96 с.
11. Алексеева Л. Ф. Психология активности личности. Новосибирск: Педуниверситет, 1996. 148 с.
12. Алексеєнко Т. Ф. «Я – соціальне» та «Я – індивідуальне» у соціалізації особистості. *Шлях освіти*. 2009. № 4. С. 7–9.

13. Алексюк А. М. Експериментальне впровадження технології модульної організації навчання у вищій школі. *Проблеми вищої школи*. 1994. Вип. 79. С. 3-9.
14. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти: Історія. Теорія. Київ: Либідь, 1998. С. 489-490.
15. Алешин В. А., Анопченко Т. Ю. Менеджмент. Кейсы, тренинги, деловые игры. Практикум. Москва: Дашков и Ко, 2012. 284 с.
16. Алексеєнко Т. Ф. Молода сім'я: умови виховання дитини. Наук.-метод. посібник. Київ: ЗАТ «ЕКСИМСЕРВІС», 2004. 96 с.
17. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 272 с.
18. Ананьєва Л. В. Навчання студентів мовних спеціальностей професійно спрямованого діалогічного мовлення з використанням ділової гри (французька мова): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2002. 21 с.
19. Андреев А. Знание или компетенции? *Высшее образование в России*. 2005. № 2. С. 3-11.
20. Андреев А. А. Педагогика высшей школы. Новый курс. Москва: Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. 264 с.
21. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа. *Педагогика*. 2005. № 4. С. 19- 27.
22. Андреев В. И. Педагогика. Казань: ЦИТ, 2000. 608 с.
23. Андреев А. «Національна модель» університетської освіти: проблеми виникнення та розвитку в Західній Європі та Російській імперії. *Схід / Захід: Іст.-культурол. зб.* Харків, Київ, 2005. Вип. 7. С. 75–107.
24. Андрущенко В., Михальченко М. Гуманізм і гуманітаризм: спільне і специфічне. URL: <http://ukped.com/skarbnichka/732-.html> (дата звернення 21.06.2019)
25. Аникеева Н. П. Воспитание игрой. Москва: Просвещение, 1987. 143 с.

26. Анисимов О.С., Данько Т.П. Игровой тренинг мыслительной деятельности: учеб. пособие. Москва: [б. и.], 1992. 75 с.
27. Аниськин В. Н., Ярыгин А. Н. Информационно–технологическая компетентность личности как цель и ценность современного высшего профессионального образования. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Тольятти: Тольяттинский государственный университет. 2013. № 1(23). С. 298–301.
28. Анохин П. К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем. Очерки по физиологии функциональных систем. Москва: Наука, 1973. С. 5-61 с.
29. Анохина Т. В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования; под ред. Н. Б. Крыловой. *Новые ценности образования*. Москва: Инноватор, 1996. № 6. С. 71-76.
30. Аношкина В. Л., Резванов С.В. Образование. Инновация. Будущее. (Методологические и социокультурные проблемы). Ростов-на-Дону: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2001. 176 с.
31. Апинян Т. А. Игра в пространстве серьезного. Игра, миф, ритуал, сон, искусство. Санкт-Петербург: Изд-во С-Петербур. ун-та, 2003. 400 с.
32. Арбенев А. С. Деловая игра как эффективный метод подготовки инженеров. *Игровое моделирование: методология и практика*. Новосибирск: Наука, Сиб. Отд-ние, 1987. С. 117-120.
33. Арефьева Г. С. Социальная активность. Москва: Политиздат, 1974. 230 с.
34. Арзуханова С. А. Игровые технологии как средство формирования профессиональной компетентности специалистов экономической сферы в образовательном процессе вуза. *Сибирский педагогический журнал*. 2008. № 2. С. 288-295.
35. Ариян М. А. Технологии социально–развивающего обучения иностранным языкам на старшем этапе обучения средней школы. *Иностранный язык в школе*. 2008. № 7. С. 2–8.

36. Аркин Е. А. Ребенок и его игрушка в условиях первобытной культуры. Москва: Изд. Центрального Института Охраны Здоровья Детей и Подростков, 1935. 95 с.
37. Артемов В. Ю. Особистісно-орієнтований підхід та модель світу інформаційного аналітика. *Педагогічний процес: теорія і практика*. Київ: ЕКМО. Випуск 2, 2005. 215 с.
38. Арутюнов В., Стрекова Л., Цыганов С. Инновации и система корпоративного образования: вклад университета. *Высшее образование в России*. 2005. № 1. С. 31-32.
39. Арутюнов Ю. С. Деловая игра. Методика конструирования деловой игры / Ю. С. Арутюнов, И. В. Борисов, А. А. Вербицкий, А. Н. Соловьева. Москва: Мысль, 1988. 237 с.
40. Архангельский С. И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. Москва, 1976. 200 с.
41. Асмолов А. Г. Психология личности: Учебник. Москва: Изд-во МГУ, 1990. 367 с.
42. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. Москва: Педагогика, 1989. 560 с.
43. Бабин І., Жирська Г. Особливості організації навчання на основі системного дидактичного модуля. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 1997. № 3-4. С. 105-109.
44. Бабин І., Омеляненко В. Модульна організація процесу навчання як педагогічна проблема. *Проблеми розробки та впровадження модульної системи професійного навчання: зб.наук.праць*. Харків, 1999. С. 75-78.
45. Багин В. В. Игра в учебном процессе: Учебное пособие / В. В. Багин, Н. Д. Савченко, Т. А. Терехова, Н. А. Лоншакова. Чита: ЧитГТУ, 2009. 63 с.
46. Базаржапова Т. Ж. Совершенствование информационной компетентности педагогов в условиях инфокоммуникационной среды: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Улан-Удэ, 2013. 26 с.

47. Базаров Т. Ю., Ерофеев А. К., Шмелев А. Г. Коллективное определение понятия «компетенции»: попытка извлечения смысловых тенденций из размытого экспертного знания. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2014. № 1. С. 87–102.
48. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода). *Высшее образование в России*. 2004. № 11. С. 4-12.
49. Бакиров В. Функции высшего образования: вчера, сегодня, завтра. *Новий колегіум*. 2015. № 4. С. 14–19.
50. Бакіров В. С. Класичні університети як дороговкази цивілізаційного розвитку. *Університетська освіта України XXI століття: проблеми, перспективи, тенденції розвитку*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 15–16 груд. 2000 р. Харків, 2000. С. 21–22.
51. Бакіров В. С. Університет і суспільство: монографія. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. 271 с.
52. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта: соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. Рівне: Ліста-М, 2003. 128 с.
53. Балл Г. О., Медінцев В. О. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи. *Горизонти освіти*. 2011. № 3. С. 7–14.
54. Барабашев О. Г. Игровое моделирование: методология и практика. Новосибирск: Наука, Сиб. отд-ние, 1987. 228 с.
55. Баранов П. В., Сазонов Б. В. Игровая форма развития коммуникации, мышления, деятельности. Москва, 1989. 289 с.
56. Баранов С. П. Сущность процесса обучения. Москва: Просвещение, 1981. 143 с.
57. Барвенко О. Г. Психологические барьеры в обучении иностранному языку взрослых: дис. ... канд. пед. наук: 19.00.07. Ставрополь, 2004. 264 с.
58. Баркер Ф. Использование метафор в психотерапии. Воронеж: Модек, 1995. 223 с.

59. Барышникова Н. Г. Психологическая характеристика эффективности игровых форм и методов при обучении взрослых иностранному языку. *Проблемы обучения иностранным языкам дипломированных специалистов: Труды МГЛУ*. Вып. 368. Москва, 1990. С.106-110.
60. Батаршев А. В. Диагностика способности к общению. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 176 с.
61. Батаршев А. В., Макарьев И. С. Профессиональное самоопределение и самореализация педагога профессиональной школы. Санкт-Петербург: Институт педагогического образования и образования взрослых, 2012. 190 с.
62. Батьківство в радість: методичний посібник для проведення тренінгів з батьками / Г. М. Лактіонова, І. Д. Зверева. Київ: Health-Int, 2009. 376 с.
63. Бахтеева С. С. Формирование социальной компетентности специалиста в процессе обучения иностранному языку в вузе экономического профиля: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Казань: Ин-т сред. проф. образования РАО, 2001. 20 с.
64. Бахтин М. М. Литературно-критические статьи. Москва: Художественная литература, 1986. 543 с.
65. Башмаков М. И. Теория и практика продуктивного обучения. Москва: Народное образование, 2000. 248 с.
66. Бедерханова В. П. Становление личностно ориентированной позиции педагога: монография. Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2001. 220 с.
67. Безпалько О. В. Соціальна активність. *Енциклопедія для фахівців соціальної сфери*. 2-ге видання /За заг.ред.проф. І. Д. Зверевої. Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. С. 81-82.
68. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика. Учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов. Екатеринбург: Издательство «Деловая книга», 1996. 344 с.

69. Беккер Н. В. Основы формирования социальной компетентности школьников. *Научно–педагогическое обозрение. Pedagogical Review*. 2015. № 2 (8). С. 54–62.

70. Белицкая Г. Э. Социальная компетентность личности. Субъект и социальная компетентность личности: под ред. А. В. Брушлинского. Москва: Институт психологии РАН, 1995. С. 24–108.

71. Белоцерковец Н. И. Формирование социальной компетентности детей 3–7 лет в условиях открытого доступа образовательного учреждения. *Вестн. Томского гос. пед. ун–та (TSPU Bulletin)*. 1999. Вып. 4 (13). С. 56–58.

72. Бельчиков Я. М., Бирштейн М. М. Деловые игры. Рига: Авотс, 1989. 304 с.

73. Бендова Л. В. Ролевая модель деятельности тьютора в системе ОДО. *Качество дистанционного образования (концепции, проблемы, решения): материалы международной научно-практической конференции*. Москва: МГИУ, 2005. С. 40-44.

74. Бендова Л. В., Чернявская А. Г. Тьюторство как новое пространство педагогической деятельности. *Система обеспечения качества в дистанционном образовании: сб. науч. тр. МИМ ЛИНК*. Вып. 15. Москва: МИМ ЛИНК, 2006. С. 13-20.

75. Берденникова Н. Г. Методическое обеспечение процесса обучения как фактор повышения качества образования в вузе: дис... канд. пед. наук: 13.00.08. Санкт-Петербург, 2007. 172 с.

76. Берденникова Н. Г., Меденцев В. И., Панов Н. И. Организационное и методическое обеспечение учебного процесса в вузе: Учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: Д.А.Р.К., 2006. 208 с.

77. Бережнова Е. В., Краевский В. В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: учебник для студ. сред. учеб. заведений. 6-е изд., стер. Москва: Издательский центр «Академия», 2010. 128 с.

78. Берлянд И. Е. Игра как феномен сознания. Кемерово: «Алеф» Гуманитарный Центр, 1992. 96 с.

79. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2005. 10 сентября. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm> (дата звернення 02.07.2019).

80. Берн Е. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. Москва: Эксмо, 2003. 576 с.

81. Берталанфи Л. фон. Общая теория систем – обзор проблем и результатов. *Системные исследования. Ежегодник 1969*. Москва: Наука, 1969. С. 30-54.

82. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем. Воронеж: Издательство *Воронежского* университета, 1977. 132 с.

83. Беспалько В. П. Природосообразная педагогика. Москва: *Народное образование*, 2008. 512 с.

84. Беспалько В. П. Программированное обучение. Дидактические основы. Москва: Высшая школа, 1970. 300 с.

85. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1991. 192 с.

86. Беспалько В. П., Татур Ю. Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. Москва: Высшая школа, 1989. 144 с.

87. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь, 2003. Кн. 1. 280 с.

88. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: науково-метод. посібник. Київ: ІЗМН, 1998. 204 с.

89. Бехтенова Е. Ф. Педагогические условия формирования проектной деятельности учащихся: на материале национально–регионального компонента школьного исторического образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Новосибирск: НГПУ, 2006. 23 с.

90. Бибарцева Т. С. Методика стимулирования творческих способностей игровыми средствами: учебное пособие. Санкт-Петербург: СПб ГАК, 1995. 48 с.
91. Библер В. С. Культура. Диалог культур (Опыт определения). *Вопросы философии*. 1989. № 6. С. 31-42.
92. Бирштейн М. М. Советские деловые игры 30-х годов и проблемы развития современной производственной деловой игры. *Деловые игры и их программное обеспечение*. Москва, 1976. С. 194-222.
93. Бирштейн М. М., Тимофеевский Т. П., Якобсон В. Д. Методические вопросы адаптации деловых игр для ИПК и ФПК. *Учеб.-практ. межведомственная школа-семинар по активным методам обучения: тезисы докладов*. Вильнюс: ИПК СЯК Лит. ССР, 1985. 193 с.
94. Білоусова Л. І., Житеньова Н. В. Функціональний підхід до використання технологій візуалізації для інтенсифікації навчального процесу. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 57, вип.1. С. 38-49.
95. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. Москва: Наука, 1973. 273 с.
96. Богданова І. М. Оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів на основі застосування інноваційних технологій. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 4. С. 174-185.
97. Богомолова Н. Н. Ситуационно-ролевая игра как активный метод социальной психологии. Москва: Изд-во МГУ, 1977. 185 с.
98. Бодалев А. А. Личность и общение. Москва: Международная педагогическая академия, 1995. 328 с.
99. Бодрійяр Жан. Симулякри і симуляція. Київ: ОСНОВИ, 2004. 230 с.
100. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. / Под ред. Д. И. Фельдштейна; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. 3-е изд. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. 349 с.
101. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе. *Вопросы психологии*. 1979. № 4. С. 23-34.

102. Бойко А. М. Виховання людини: нове і вічне. Полтава: Техсервіс, 2006. 568 с.
103. Бойко А. М. Упровадження інновацій – стратегія прискореного розвитку педагогічної практики і теорії. *Постметодика*. 2010. № 2. С. 16-23.
104. Болина М. В. Формирование социокультурной компетентности будущего учителя: автореф. дис... канд. пед. наук. Челябинск, 2001. 19 с.
105. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8-14.
106. Болучевская В. В., Мигалева П. В. Профессиональное самоопределение молодежи. Волгоград: ПринТерра, 2009. 399 с.
107. Бондар В. І. Дидактика: підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Либідь, 2005. 264 с.
108. Бондар В. І. Теорія і практика модульного навчання у вищих закладах освіти (на матеріалах дидактики). *Освіта і управління*. 1999. № 1. Т. 3. С. 19-40.
109. Бондар В. І., Бондар С. П. Компетентнісний підхід до шкільної освіти: мода сучасності чи необхідність? *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова*. Серія 17. *Теорія і практика навчання та виховання*: зб. наук. праць. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. Вип. 3. С. 3-10.
110. Бондаревская Е. В. Концепции личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория. *Школа духовности*. 1999. № 5. С. 41-52.
111. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 304 с.
112. Борзих А. П., Окаєлов В. М. Виховний аспект модульно-рейтингового контролю знань студентів. *Проблеми освіти*. 2001. Вип. 23. С. 62-66.
113. Борисова Н. В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора в условиях реализации компетентностного подхода: Учебно-методический комплекс по образовательному модулю. Москва:

Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. С. 53-54.

114. Борисова Н. В., Князев А. М. Дидактические условия использования игровых технологий в подготовке специалистов. Москва: Домодедово, 1999. 59 с.

115. Борисова О.В. Формирование социальной активности студентов в клубных объединениях: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08. Чебоксары, 2005. 21 с.

116. Борисова Т. С. Активность и инициативность как основа формирования социальной ответственности учащейся молодежи. *Вестник ТГПУ*. 2009, вып. 5(83). С. 34-39.

117. Боровкова Т. И. Тьюторская позиция преподавателя высшей школы в процессе сопровождения внеаудиторной самостоятельной работы. *Вектор науки ТГУ. Серия: педагогика, психология*. 2011. № 1(4). С. 27-30.

118. Борытко Н. М. Система профессионального воспитания в вузе: учеб.-метод. пособие; под ред. Н. К. Сергеева. Москва: АПК и ППРО, 2005. 120 с.

119. Братко А. А. Моделирование игровой деятельности /А. А. Братко, П. П. Волков, А. Н. Кочергин, Г. И. Царьгородцев. *Моделирование психической деятельности*. Москва: Мысль, 1969. С. 178-184.

120. Бригадно-лабораторный метод. Педагогическая энциклопедия: в 4-х т. / гл. ред.: И. А. Каиров и др. Москва: Сов. энциклопедия, 1964. Т. 1. С. 281.

121. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение. Москва: Знание, 1983. 96 с.

122. Брушлинский А. В. Социальность субъекта и субъект социальности. Субъект и социальная компетентность личности. Под ред. А. В. Брушлинского. Москва: Ин-т психологии РАН, 1995. С. 3–23.

123. Брушлинский А. В., Поликарпов В. А. Мышление и общение (2-е доработанное издание). Самара: Самар. Дом печати, 1999. 128 с.

124. Букатов В. Педагогічні таїнства дидактичних ігор. Київ: Ред. загальнопед. газ., 2004. 128 с.
125. Бургин М. С. Инновации и новизна в педагогике. Советская педагогика. 1989. №12. С. 36-40.
126. Бургонова Г., Гульпенко К., Каморджанова Н. Деловые игры и ситуации по бухгалтерскому (финансовому) учету. Москва: Финансы и статистика, 2002. 384 с.
127. Бурдые П. Университетская докса и творчество: против схоластических делений; [Пер. с фр. Н. А. Шматко]. *Socio-Logos '96. Альманах российско-французского центра социологии и философии Института социологии Российской Академии наук*. Москва: Socio-Logos, 1996. С. 8–31.
128. Буркіна Н. В. Проектування методичної системи дистанційного навчання математики у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Черкаси, 2009. 23 с.
129. *Бурков В. Н. Деловые игры в принятии управленческих решений: учеб. пособие / В. Н. Бурков, А. Г. Ивановский, А. А. Малевич, А. Н. Немцева*. Москва: МИСиС. 1986. 106 с.
130. Бучельников В. В. Развитие информационной компетентности преподавателя гуманитарных дисциплин в контексте компетентностного подхода. *Успехи современного естествознания*. 2009. № 10. С. 91–92.
131. Быченко Ю. Г. Деловые игры в школе бизнеса. Саратов: Издательство Саратовского университета, 1992. 134 с.
132. Бюлетень народного Комісаріату освіти. 1933. № 30-31. С. 1.
133. Бюллетень Укрглавпрофобра. 1923. № 9-10. С. 37.
134. Валеева М. А. Педагогическое сопровождение профессионального становления студента вуза. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. 2009. Т. 11. С. 589-593.
135. Васьківська Г.О. Знання про людину як основа формування соціальної компетентності. *Українська література в загальноосвітній школі: Науково-методичний журнал*. 2012. № 8. С. 22-25.

136. Васянович Г. Гуманітарна освіта майбутнього учителя: проблеми якості. *Освітній простір України*. 2014. Вип. 2. С. 33-37.
137. Вачков И. В. Метафорический тренинг. Москва: Ось-89, 2005. 143 с.
138. Вачков И. В. Сказкотерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку. Москва: Ось-89, 2001. 144 с.
139. Вачугов Д. Д., Веснин В. Р., Кисляков Н. А. Практикум по менеджменту. Деловые игры. Москва: Высшая школа, 2004. 192 с.
140. Велика хартія університетів (Magna Charta Universitatum) [Електронний ресурс]. URL: <http://euroosvita.net/?category=17&id=1049> (дата звернення: 21.09. 2018).
141. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь, 2004. 1440 с.
142. Вербицкая Т. И. Педагогические условия преодоления психологических барьеров у студентов в процессе обучения иностранному языку: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Калининград, 2003. 183 с.
143. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе. Москва: Высшая школа, 1991. 207 с.
144. Вербицкий А. А. Деловая игра как форма контекстного обучения и квазипрофессиональной деятельности студентов. *Педагогика и психология образования*. №. 4. 2009. С. 73-84.
145. Вербицкий А. А. Педагогические технологии контекстного обучения: научно-методическое пособие. Москва: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2010. 55 с.
146. Вербицкий А. А. Психолого-педагогические особенности деловой игры как формы знаково-контекстного обучения. *Игровое моделирование: методология и практика*. Новосибирск: Наука, Сиб. Отд-ние, 1987. С. 78-99.
147. Вербицкий А. А., Борисова Н. В. Методические рекомендации по проведению деловых игр. Москва: ВНИИ, 1990. 48 с.
148. Вербицкий А. А., Ильязова М. Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования. Москва: Логос, 2011. 288 с.

149. Вербицкий А. А., Ларионова О. Гуманизация, компетентность, контекст - поиски оснований интеграции. *Вестник высшей школы*. 2006. № 5. С. 19-25.
150. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. Москва: Логос, 2009. 336 с.
151. Веретенко Т. Г., Манойло І. С. Педагогічний тренінг: Навчальний посібник. 2-е вид., перероб та доп. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2006. 128 с.
152. Вернидуб Р. М. Інтеграція науки і освіти в системі професійної підготовки педагогічних кадрів: дис. ... д-ра пед. наук : 09.00.10. Київ, 2015. 463 с.
153. Веселовский А. Н. Историческая поэтика. Москва: Высшая школа, 1989. 648 с.
154. Виденеев Н. В. Природа интеллектуальных способностей человека. Москва: Мысль, 1989. 173 с.
155. Викторова Л. Г. О педагогических системах. Красноярск: *Изд-во Краснояр. ун-та*, 1989. 100 с.
156. Винокуров Ю. Е. Сборник сценариев деловых игр по юридическим дисциплинам. Москва: Экзамен, 2004. 192 с.
157. Вишневський О. Концепція демократизації українського виховання. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Київ: Школяр, 1997. С. 78–122.
158. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. Москва: НМЦ СПО, 1999. 538 с.
159. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 384 с.

160. Власова Е. А. Профессиональное саморазвитие социального педагога: учебное пособие [для студентов 050711 «Социальная педагогика», преподавателей вузов, социальных педагогов]. Саратов: Наука, 2012. 126 с.
161. Волкова Л. В. Умови ефективної організації та проведення ділових ігор в навчальному процесі вузу. *Сучасні проблеми методичної та педагогічної підготовки вчителів природничих дисциплін. Матеріали науково-практичної конференції: збірник наукових праць*. Київ: ЗАТ «НЕВТЕС», 2003. С. 164-166.
162. Волынка М. В. Инновации и предпринимательство: соотношение понятий. *Закон*. 2006. № 4. С. 31–35.
163. Воронина Т., Молчанова О., Абрамешин А. Управление инновациями в сфере образования. *Высшее образование в России*. 2001. № 6. С. 3-12.
164. Воронкін О. С. Тенденції розвитку інформаційно-комунікаційних технологій навчання студентів вищих навчальних закладів України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Старобільськ, 2016. 497 с.
165. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. *Вопр. психологии*. 1966. № 6. С. 71-82.
166. Габрусевич С. А., Зорин Г. А. От деловой игры – к профессиональному творчеству: учеб.-метод. пос. Минск: Университетское обр., 1989. 123 с.
167. Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию ХХІ века. *Классный руководитель*. 2000. № 3. С. 10-33.
168. Газман О. С., Харитоновна Н. Е. В школу - с игрой: кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1991. 96 с.
169. Галакова О.В. Развитие социальной компетентности младших школьников во внеурочной деятельности: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 2013. 203 с.

170. Галкина Н. В. Проблема психологических функций рефлексии в игровом обучении. *Игровое моделирование. Методология и практика*. Новосибирск. 1987. С. 38-48.
171. Галкін С. Гра – шлях до впевненості. Шкільний світ. 2004. № 47. С. 4-6.
172. Герелес Л. М. Проблемное обучение в вузе. *Молодой ученый*. 2011. № 4. Т. 2. С. 78-80.
173. Геронимус Ю. В. Игра, модель, экономика. Москва: Знание, 1989. 208 с.
174. Гессе Г. Игра в бисер: Пер с нем. С. К. Апта. Москва: Правда, 1992. 496 с.
175. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Москва: Школа-Пресс, 1995. 448 с.
176. Гибадуллина Ю. М. Основные роли педагога в условиях формального, неформального и информального образования. *Педагогическое мастерство: материалы IV Междунар. науч. конф.* (г. Москва, февраль 2014 г.). Москва: Буки-Веди, 2014. С. 228-231.
177. Гидрович С. Р., Сыроежин И. М. Игровое моделирование экономических процессов. Деловые игры. Москва: Экономика, 1976. 119 с.
178. Гин А. А. Приемы педагогической техники. Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: пособие для учителей. Гомель: ИПП «Сож», 1999. 88 с.
179. Гинзбург Я. С., Коряк Н. М. Социально-психологическое сопровождение деловых игр. *Игровое моделирование: Методология и практика*. Новосибирск: Наука, 1987. С. 61-77.
180. Гільбух Ю. З. Розумово обдарована дитина. Психологія, діагностика, педагогіка. Київ: РОВО «Укрвузполіграф», 1992. 84 с.
181. Глазкова І. Я. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів компетентності запобігання і подолання педагогічних бар'єрів у

процесі професійної підготовки: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2013. 563 с.

182. Глузман Н. А. Система формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис.... д-ра пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2011. 46 с.

183. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и социальное самоопределение молодежи. Киев: Наукова думка, 1988. С. 124-125.

184. Гончаренко С. У., Мальований Ю. І. Педагогічна суть гуманітаризації шкільної освіти. *Рідна школа*. 1994. № 10. С. 30-33.

185. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.

186. Гончаров Д. В., Гоптарева И. Б. Введение в политическую науку. Москва: Юристъ, 1996. 227 с.

187. Гончаров С. З. Социальная компетентность личности: сущность, структура, критерии и значение. *Образование и наука*. 2004. № 2 (26). С. 3–18.

188. Горак Р., Гнатів Я. Іван Франко. Кн. 4. Університет. Львів: Вид-во Львів. ун-ту, 2004. 472 с.

189. Гордон Д. Терапевтические метафоры. Москва: Независимая фирма «Класс», Изд-во Трансперсонального института, 2000. 288 с.

190. Городецька Н. Г. Психологічні особливості подолання інноваційних бар'єрів у педагогічній діяльності: дис. ... к. псих. наук: 19.00.07. Київ, 2009. 225 с.

191. Горшенина Я. Л. Логика и технология педагогического сопровождения коммуникативной компетентности будущего учителя в деятельности кафедры педагогического вуза. *Омский научный вестник*. 2006. № 4(38), июль. С. 260-263.

192. Грабарь М. И., Краснянская К. А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические метод. Москва: Педагогика, 1977. 136 с.

193. Грабенко Т. Н., Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Коррекционные, развивающие и адаптирующие игры: Метод. пособие для педагогов, психологов и родителей. 2-е изд. испр. и доп. Санкт-Петербург: Детство-пресс, 2002. 63 с.
194. Греку В. П. Организация и проведение деловой игры по уголовному процессу. Учебно-методическое пособие. Кисловодск: Учебный центр «Магистр», 2014. 20 с.
195. Григорьева Е. Н. Диагностика социальной компетенции. *Новые информационные технологии в учебно-воспитательном процессе высшей и средней школы: материалы II-ой Всерос. науч.-практ. конф.* Армавир, 2008. С. 258–263.
196. Гриневич Л. М. Поняття «освіта», «розвиток освіти», «освітня політика» в сучасному науковому дискурсі. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика.* 2015. № 1-2 (42-43). С. 14–19.
197. Гриценко Л. И. Теория и методика воспитания: личностно-социальный подход: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Академия, 2005. 240 с.
198. Гришина О. В. Формирование социальной компетенции будущих социальных работников как цель обучения иностранному языку. *Lingua mobilis.* 2011. №. 4 (30). С. 94–97.
199. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: Учеб. пособие для вузов. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 415 с.
200. Груздова О.Г., Сохранов В. В., Лупанова Н. А. Интеллектуально-творческие игры как средство профессиональной подготовки студентов к педагогической деятельности. *Известия ТулГУ. Серия. Педагогика.* Вып. 3. Тула: ТулГУ, 2006. С. 287-292.
201. Гузеев В. В. Образовательная технология: от приёма до философии. Москва: Сентябрь, 1996. 112 с.
202. Гузик М. А. Игра как феномен культуры. Учебное пособие. Москва: Флинта, 2012. 839 с.

203. Гулиев Н. А. Формирование социально-профессиональной компетентности будущего менеджера регионального туризма (методология, теория, практика): дис. доктора пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 2007. 412 с.
204. Гуманистическая парадигма и личностно-ориентированные технологии профессионального педагогического образования / под ред. В. Л. Матросова. Москва: Прометей, 1999. 116 с.
205. Гуманитарные технологии преподавания в высшей школе: учеб.-метод. пособие / кол. авторов; под ред. Т. В. Черниковой. Москва: Планета, 2011. 496 с.
206. Гуманітарні науки. Енциклопедія сучасної освіти. URL: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=24653 (дата звернення : 02.01. 2019).
207. Гунда Г. В., Сагарда В. В. Інновації у підготовці фахівця в умовах класичного університету. Ужгород: УДУ, 2000. 184 с.
208. Гуревич А., Хижнякова Е. Воспитательные и общественные эффекты социальных проектов. *Социальная педагогика*. 2008. №4. С. 78-85.
209. Гурье Л. И. Проектирование педагогических систем: учеб. пособ. Казань, 2004. 212 с.
210. Гусев А. А. Воспитание социальной компетентности у воспитанников детского дома. *Учитель*. 2003. № 6. С. 67–72.
211. Гуслова М. Н. Инновационные педагогические технологии: учеб. пособие для студ. сред. проф. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2010. 288 с.
212. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. Москва: Педагогическое общество России, 2000. 480 с.
213. Давыдов В. В. Многознание уму не научает. *Вопросы психологии*. 2005. № 4. С. 22–30.
214. Давыдов В. В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления. *Новое педагогическое мышление*. Москва, 1989. С. 64-89.

215. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. Москва: Педагогика, 1986. 240 с.
216. Данилов М. А., Есипов Б. П. Дидактика. Москва: Издательство Академии педагогических наук, 1957. 518 с.
217. Двадненко М. В., Привалова Н. М. Деловые игры в курсе экология. Концепции и методики преподавания. Изд-во: Palmarium Academic Publishing, 2012. 68 с.
218. де Токвиль А. Демократия в Америке / Пер. с фр.; Предисл. Гарольда Дж. Ласки. Москва: Прогресс, 1992. 379 с.
219. Делия В. П. Профессионализация образования в условиях становления инновационной экономики. Профессионализация в условиях современной системы инновационного образования: материалы межд. науч.-практ. конф. ИСЭПиМ, 25 марта 2011г. Под ред. В. П. Делия. Балашиха: Изд-во «Де-по», 2011. С. 8-24.
220. Демидова Т. Е., Тонких А. П. Реализация проблемного обучения в вузе. *Начальная школа плюс До и После*. 2007. № 4. С. 6-13.
221. Демочкин С. В. Вариативная модель социально-педагогического сопровождения профессионального становления курсантов военного вуза. *Образование и общество*. 2011. № 2. С. 35-39.
222. Демчук А. А. Развитие социальной компетентности студентов в поликультурной образовательной среде вуза: автореф. дис....канд. пед. наук: 13.00.01. Владикавказ: Северо–Осетинский государственный университет им. К. Л. Хетагурова, 2010. 24 с.
223. Депчинська І. А., Опачко М. В. Розиток змісту гуманітарної освіти: аналіз поняття. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2015. Вип. 36. С. 48-52.
224. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики. Под ред. М. Н. Скаткина. Москва: Просвещение, 1982. 319 с.

225. Димитриев Д. В. Семь инструментов успеха в работе бизнес-тренера. Санкт-Петербург: Речь, 2008. 207 с.
226. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. Москва: Учпедгиз, 1956. 378 с.
227. Дичківська І. Іноваційні педагогічні технології: підручник. 3-тє вид., випр. Київ: Академвидав, 2015. 304 с.
228. Дівінська Н. О. Формування у студентів філологічних факультетів професійних умінь проведення навчально-педагогічних ігор: дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2006. 223 с.
229. Доброскок І. І. Організаційно-дидактичні основи навчальної діяльності магістрів у ВНЗ. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. Педагогіка. Психологія. Філософія.* 2013. Вип. 28 (1). Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. С. 112-116.
230. Дочкина Н. Л. Формирование здоровьесберегающей компетентности студентов в образовательном учреждении. *Профессиональное образование в России и за рубежом.* 2012. № 5. С. 110–114.
231. Драч І. І. Психолого-педагогічні аспекти втілення модульно-рейтингової системи. *Проблеми освіти.* 2000. Вип. 22. С. 57-61.
232. Друзь Ю. М. Педагогічні умови використання ділової гри в підготовці студентів до іншомовного спілкування: дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2000. 186 с.
233. Дубінка М. Теоретичні основи вивчення дидактики вищої школи. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки / ред. В. В. Радул [та ін.].* Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. Вип. 97. С. 100–107.
234. Дудченко В. С., Масалков И. К. Решение региональных проблем игровыми методами. *Социологические исследования.* 1991. № 7. С. 85-91.

235. Дудченко В. С. Инновационные игры: методология, теория, практика. Таллинн: Валгус. 1989. 102 с.
236. Дудченко В. С. Основы инновационной методологии. Москва: Институт социологии РАН; На Воробьевых, 1996. 68 с.
237. Душина И. В., Таможняя Е. А. Пути обновления методического мастерства учителя географии в период модернизации образования. *География в школе*. 2010. № 3. С. 34-38.
238. Дьяконов Б. П., Игошев Б. М. Новые профессиональные роли педагога в современной информационно-образовательной среде. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2014. № 5. С. 59-69.
239. Дяченко М. Д. Самовдосконалення майбутніх журналістів як процес особистісного зростання: орієнтація на конкурентоспроможність. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр.* / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя: КПУ, 2014. Вип. 37 (90). С. 170–181.
240. Евладова Е. Б., Логинова Л. Г., Михайлова Н. Н. Дополнительное образование детей. Москва: ГИЦ Владос, 2002. 349 с.
241. Евсеев В. О. Деловые игры по формированию экономических компетенций. Учебное пособие. Москва: Вузовский учебник, 2011. 254 с.
242. Егоров В. В., Скибицкий Э. Г., Храпченков В. Г. Педагогика высшей школы: Учебное пособие. Новосибирск: САФБД, 2008. 260 с.
243. Екатериновская М. А. Деловые игры по курсу «Макроэкономика». Учебное пособие. Москва: Транслит, 2014. 44 с.
244. Ельникова О. Е. Психологические барьеры социализации в подростковом возрасте: дисс. ... канд. псих. наук: 19.00.07. Елец, 2004. 185 с.
245. Емельянов Ю. Н. Активные групповые методы социально-психологической подготовки специалистов. *Вопросы психологии*. 1985. № 6. С. 88-95.

246. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. 2-ге видання /За заг.ред. проф. І. Д. Зверєвої. Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. 536 с.
247. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер. 2008. 1040 с.
248. Ермолич С. Я., Касович А. В. Стимулирование социальной активности студенческой молодежи. *Диалог. Психологический и социально-педагогический журнал*. 2013. № 9. С. 36-41.
249. Ерошина В. И. Педагогические условия совершенствования методической работы по реализации общего и профессионального образования: дис... канд. пед. наук: 13.00.08. Москва, 2000. 179 с.
250. Ершова А. П., Букатов В. М. Режиссура урока, общения и поведения учителя: Пособие для учителя. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1998. 232 с.
251. Ершова Н. Г. Профессионально-личностное развитие студентов в условиях психолого-педагогического сопровождения в вузе физической культуры. *Теория и практика физической культуры: научно-теоретический журнал*. 2005. № 9. С. 44-47.
252. Ефимов В. М., Пельман Г. Л., Чахоян В. А. Игровое имитационное моделирование расширенного воспроизводства. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1982. 184 с.
253. Жежко И. В. Игры открытого типа как средство активизации человеческого фактора. Обзор. Москва: ИНИОН, 1988. 213 с.
254. Желбанова Р. И. О видах социальной активности как компонентах системы воспитания. *Новые исследования в педагогических науках*. Москва: Педагогика, 1989. Вып. 1(53). С. 14-17.
255. Жерновникова О. А. Дидактичні засади підготовки майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.09. Харків, 2016. 478 с.
256. Жилина О. Ю., Грачева Н. Ю. Подходы к стандартизации профессиональной деятельности тьютора в высшей школе. *Организация*

тьюторского сопровождения в образовательных учреждениях: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора: мат-лы Всерос. науч.-метод. семинара «Стандарты тьюторской деятельности: теория и практика», Москва, 18- 19 мая 2009. Москва: АПКИПРО, 2009. С. 55.

257. Жилінська О. Університет: генеза ідеї та трансформація діяльності від класичної до інноваційної моделі. *Вища школа*. 2011. № 10. С. 82–94.

258. Жорник О. Використання дидактичних ігор у навчанні. *Рідна школа*. 2000. № 4. С. 63-64.

259. Жорник О. Формування пізнавальної активності учнів у процесі спільної ігрової діяльності. *Рідна школа*. 2000. № 1. С. 27-28.

260. Жуков В. Ю. Основы теории культуры: учебное пособие. Санкт–Петербург: СПбГАСУ, 2004. 192 с.

261. Жуков Р. Ф. Методика разработки и оформления деловых игр. Ленинград: ИПКСИ, 1977. 112 с.

262. Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растяников П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении. Москва: Изд–во Моск. ун–та, 1991. 96 с.

263. Жукова О. А. Адаптационные возможности игрового взаимодействия на занятиях психолого-педагогического цикла в классическом ВУЗе. *British Journal of Education and Science*, London, 2014. № 1. С. 288-293.

264. Жукова О. А. Возможности учебного игрового взаимодействия как средства формирования социальной активности студентов. *American Journal of Scientific and Educational Research*, 2014. №. 2.(5), July-December, 2014. P. 415-420.

265. Жукова О. А. Гра як засіб розвитку соціальності індивіда: період навчально-професійної та професійної діяльності. *The generation of scientific ideas: international scientific-practical congress of teachers and psychologists*. (Geneva, the 27 th of November 2014). Geneva, 2014. Pp. 62-64.

266. Жукова О. А. Дидактична гра як метод активізації й оптимізації навчання. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: зб.наук. праць /За*

заг. ред. проф. В.І. Євдокимова і проф.О.М. Микитюка /Харк.нац.пед.ун-т імені Г.С. Сковороди. Харків, 2006. Вип. 24. Ч. 1. С. 67-76.

267. Жукова О. А. Дидактична гра як педагогічна технологія. *Наукові записки кафедри педагогіки. Випуск XX*. Харків: Видавничий центр ХНУ, 2008. С. 67-78.

268. Жукова О. А. Дидактичні засади формування соціальної компетентності студентів класичних університетів засобами ігрових технологій: монографія. Харків: Видавництво «Мітра», 2019. 593 с.

269. Жукова О. А. Загальні принципи ігрової діяльності. *Наукові записки кафедри педагогіки. Випуск XVI*. Харків: Основа. 2006. С. 92-105.

270. Жукова О. А. Игра как средство профессиональной подготовки студентов к педагогической деятельности: социальный аспект. *Global Science and Innovation: materials of the II International Scientific Conference (Chicago, the May 21-22nd 2014)*. Chicago, 2014. Vol. II. Pp. 147-151.

271. Жукова О. А. Игровое взаимодействие в структуре социальной активности: педагогический аспект. *Black Sea Scientific Journal Of Academic Research: Referred Journal*, January 2015. Volume 19, issue 01. P. 9-14.

272. Жукова О. А. Игровое взаимодействие как вид педагогического взаимодействия на занятиях психолого-педагогического цикла в классическом вузе. *Nauka: teoria i praktyka – 2014: materialy X miedz. nauk.-prakt. konf. Filologiczne nauki. Pedagogiczne nauki. Przemys'l: Nauka i studia*, 2014. Volume 4. S. 65-67.

273. Жукова О. А. Игровой проект как средство формирования социальной компетентности студентов. *Science and Civilization – 2017: Materials of the XIII International scientific and practical conference (Sheffield, 30 January – 07 Februar, 2017)*. Sheffield: Science and education LTD, 2017. Vol. IV: Pedagogical sciences. Pp. 104-107.

274. Жукова О. А. Игровые технологии в системе инновационных отношений ВУЗа. *European Applied Sciences*. 2014, №3 (March), Stuttgart, Germany. С. 56-58.

275. Жукова О. А. Игровые технологии как средство профессионального самоопределения личности. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка/ [редактори-упорядники В. Ільницький, А. Душний, І. Зимомря]*. Дрогобич: Посвіт, 2016. Вип. 15. С. 321-328.

276. Жукова О. А. Имитационно-ролевая игра как завершающий этап документального историко-педагогического комплекса. *Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова (Серия «Педагогика и психология»)*, 2013. № 3. С. 48-56.

277. Жукова О. А. Ігри нового покоління в системі професійної підготовки: досвід та перспективи використання. *Педагогіка та психологія: методика та проблеми практичного застосування: матеріали всеукр. наук. – практ. конф. (м. Запоріжжя, 16-17 грудня 2016)*. Запоріжжя, 2016 р. С. 62-64.

278. Жукова О. А. Ігри-традиції як складова педагогічної системи А. С. Макаренка. *Педагогіка А. С. Макаренка в полікультурному освітньому просторі: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої 125-й річниці з дня народження А. С. Макаренка (м. Полтава, 12-14 березня 2013)*. Полтава, 2013. С. 55-57.

279. Жукова О. А. Ігрова діяльність та клубна робота в педагогічній спадщині А. С. Макаренка. *Витоки педагогічної майстерності*. Випуск 11. Полтава: Полтавський національний педагогічний університет, 2013. С. 144-149.

280. Жукова О. А. Ігровий проект як нетрадиційна форма проведення практичних занять у ВНЗ. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Київ: ВІКНУ, 2010. Вип. № 25. С. 231-237.

281. Жукова О. А. Ігрові технології як засіб формування якостей і навичок, необхідних для професійно-особистісного зростання студентів. *Актуальні питання методики навчання як чинника підвищення якості професійної підготовки фахівців у вищій школі: матеріали всеукр. наук.-практ.*

конф. (м. Харків, 11 листопада 2015). Харків: ФОП Шейніна О. В., 2015. С. 84-86.

282. Жукова О. А. Ігрові технології як складова професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти: виховний аспект. *Розвиток виховної роботи у сучасному вищому навчальному закладі: змістовні домінанти та тенденції: матеріали всеукр. наук.-практ. конф.* (м. Харків, 22 листопада 2016). Харків, 2016. С. 136-138.

283. Жукова О. А. Ігрові технології: інноваційно-методичний аспект професійної підготовки. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць. Випуск 27(37) / ред.кол.: Н. В. Гузій (відп.ред.).* Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. С. 46-51.

284. Жукова О. А. Імітаційне моделювання як засіб адаптації студентів до професійної діяльності. *Сучасні проблеми науки та освіти: матеріали 4-ої міжнар. міждисципл. наук.-практ. конф.* (м. Ялта, 30 квітня-10 травня 2003). Ялта, 2003 р. С. 121.

285. Жукова О. А. Інноваційні навчальні технології: дидактична гра. *Актуальні проблеми безперервної освіти: матеріали всеукр. наук.-практ. конф.* Харків, 2003 р. С. 114.

286. Жукова О. А. Метафорическая карта как эффективное средство развития морально-нравственных качеств студентов. *Возрождение духовности в современном мире: взаимодействие Церкви и образования: тезисы междунар. науч.-практ. конф.*(г. Харьков, 26-27 апреля 2012). Харьков: ХНУ им. В. Н. Каразина, 2012. С. 118-120.

287. Жукова О. А. Метод розігрування ситуацій у ролях як засіб підготовки соціальних педагогів до роботи з сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах. *Вісник Запорізького національного університету: збірник наукових праць. Педагогічні науки.* Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2013. № 2 (20). С. 5-10.

288. Жукова О. А. Методологические принципы игрового моделирования как составляющая методологической культуры будущего педагога. *Fundamental and Applied Studies in the Pacific and Atlantic Oceans Countries: Proceedings of the 1st International Academic Congress*. (Tokyo, the 25 October 2014). Tokyo: Tokyo University Press, 2014. Volume I. Pp. 569-575.

289. Жукова О. А. Методологічні підходи до проблеми розвитку соціальної компетентності студентів класичних університетів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць*. Випуск 31(41) / ред.кол.: Н.В. Гузій (відп.ред.). Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 7-12.

290. Жукова О. А. Методологічні підходи як підґрунтя розвитку соціальної компетентності студентів класичних університетів засобами використання ігрових технологій. *Проблеми оптимального функціонування особистості в сучасних умовах: матеріали міжнар. наук.-практ.конф.* (м. Харків, 25 жовтня 2018). Харків, 2018. С. 51-53.

291. Жукова О. А. Методологічні принципи ігрового моделювання. *Наукові записки кафедри педагогіки. Випуск XVIII*. Харків: Основа. 2007. С. 39-47.

292. Жукова О. А. Модульний принцип побудови гри. *Вісник Запорізького національного університету: Збірник наукових статей. Педагогічні науки*. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2008. № 1. С. 94–100.

293. Жукова О. А. Можливості ігрових технологій в організації позааудиторної роботи студентів. *Педагогіка та психологія: сучасний стан розвитку наукових досліджень та перспектив: матеріали всеукр. наук.-практ. конф.* (м. Запоріжжя, 28-29 жовтня 2016). Запоріжжя, 2016 р. С. 48-50.

294. Жукова О. А. Моральный аспект воспитательной работы со студентами вуза по предупреждению игровой компьютерной зависимости у детей школьного возраста. *Eastern European Scientific Journal*

(*Gesellschaftswissenschaften*): Düsseldorf (Germany): Auris Verlag. 2014. № 2. С. 259-264.

295. Жукова О. А. Навчальна гра в педагогічному процесі: науково-методичні рекомендації до спецкурсу. Харків: ХНУ, 2007. 25 с.

296. Жукова О. А. Направления использования опыта применения игровых технологий экономически развитыми странами в профессиональной подготовке студентов. *Innovation processes in the context of globalization of the world economy: challenges, trends, prospects (IPEG-2016)*: Collection of scientific papers. Praha: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2016. С. 166-169.

297. Жукова О. А. Общепедагогическая подготовка как средство формирования профессионально-игровой компетентности студентов. *The First International Congress on Social Sciences and Humanities: proceedings of the Congress (GmbH. Vienna, the 10 December 2013)*. GmbH. Vienna, 2013. Pp. 38-43.

298. Жукова О. А. Діагностика сформованості компонентів соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів (констатувальний етап). *Наукові записки кафедри педагогіки*. Випуск XXXX. Харків, 2017. С. 79–88.

299. Жукова О. А. Організація й проведення семінарських занять з педагогіки в формі метафоричної гри на основі аналізу українських народних казок. *Ukrainica IV: Současná Ukrainistika (Problémy jazyka, literatury a kulturu.)* Olomouc, 2010. С. 355-359.

300. Жукова О. А. Особенности применения игровых технологий на разных этапах профессионализации индивида. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Херсон: Херсонський державний університет, 2017. Вип. LXXIX, Т. 1. С. 225-235.

301. Жукова О. А. Педагогічна метафорична гра як засіб організації семінарських занять із студентами. *Вісник Запорізького національного університету: Збірник наукових статей. Педагогічні науки*. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2012. № 2(18). С. 27–33.

302. Жукова О. А. Підготовка студентів ВНЗ до інноваційної діяльності засобами ігрових технологій. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Випуск ХХІХ. Харків, 2012. С. 44-51.
303. Жукова О. А. Післяігрова рефлексія як вид зворотного зв'язку під час проведення занять з використанням ігрових технологій. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб.наук.пр. Київ – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2015. Вип. 43. С. 249-254.
304. Жукова О. А. Показатели успешной социализации студенческой молодежи в условиях постоянно изменяющегося мира. *Science and Education in Australia, America and Eurasia: Fundamental and Applied Science: Proceedings of the 1st International Sciences Conference*. Melbourne, 2014. Pp. 215-221.
305. Жукова О. А. Принципи ігрової навчальної діяльності в умовах вищої школи: науково-методичні рекомендації до спецкурсу. Харків: ХНУ, 2007. 20 с.
306. Жукова О. А. Принципи організації та проведення ігрової діяльності. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Випуск ХХІІІ. Харків: Видавничий центр ХНУ, 2010. С. 51-59.
307. Жукова О. А. Принципи успішної ігрової взаємодії в процесі формування духовних засад життєдіяльності. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Випуск ХVІІ. Харків: Основа. 2006. С. 58-64.
308. Жукова О. А. Дидактична система формування соціальної компетентності: сутність, структура, особливості реалізації. *Дунайський науковий журнал*. Кишинів, 2018. № 1. С. 38–41.
309. Жукова О. А. Проблемное обучение в высшей школе: связь учебной игры с основными компонентами процесса обучения. *Problems and Prospects of Research in the Americas and Eurasia: Proceedings of the III International Sciences Congress (Buenos Aires, the 3-5 December 2014)*. Buenos Aires, 2014. Pp. 168-173.

310. Жукова О. А. Професійні ролі викладача під час організації навчальної ігрової взаємодії. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Випуск XXXIII. Харків, 2013. С. 102-110.

311. Жукова О. А. Ролевая импровизационная игра-обсуждение как средство формирования внутрисемейных отношений. *Научно-методический и теоретический журнал «Социосфера»*: Научно-издательский центр «Социосфера». 2013, № 2. С. 69-74.

312. Жукова О. А. Роль дидактичної гри у вихованні позитивного ставлення до навчання. *Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти*: матеріали шостих Ірпінських міжнар. педагогічних читань. (м. Ірпінь, 22-23 травня 2008). Ірпінь, 2008 р. С. 309-310.

313. Жукова О. А. Роль сучасних педагогічних технологій у формуванні соціальних компетенцій студентства. *Forming of modern educational environment: benefits, risks, implementation mechanisms*: International scientific-practical conference (Tbilisi, September 29 2017). Tbilisi, 2017. Pp. 153-155.

314. Жукова О. А. Роль учебных игр в формировании метакомпетентностей будущих выпускников вуза. *European Science and Technology: materials of the VII international research and practice conference* (Munich, the April 23th – 24th 2014), Munich, 2014. Vol. II. Pp. 142-146.

315. Жукова О. А. Рольова гра як складова навчального тренінгу з розвитку соціальної комунікації. *Modern methods, innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogics*: International research and practice conference (Lublin, October 20-21, 2017). Lublin, 2017: Izdevnieciba «Baltija Publishing». Pp. 55-57.

316. Жукова О. А. Соціально-психологічні механізми соціалізації особистості в грі. *Науковий вісник Чернівецького університету*: зб.наук. праць. Чернівці: ЧНУ, 2009. Вип.447-448. Педагогіка та психологія. С. 129-133.

317. Жукова О. А. Теоретичне обґрунтування науково-методичної системи розвитку соціальної компетентності студентів класичних університетів засобами ігрових технологій. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*.

Херсон: Херсонський державний університет, 2018. Вип. LXXXIV, Т. 1. С. 91-99.

318. Жукова О. А. Удосконалення професійно-педагогічної підготовки студентів засобом ДПК. *Практично-професійна підготовка студентів у системі вищої освіти: проблеми та шляхи вдосконалення*: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (м. Харків, 7-8 грудня 2011). Харків: ФОП Шейніна О. В., 2011. С. 103-104.

319. Жукова О. А. Учебная игра и проблемное обучение: некоторые аспекты использования в условиях классического вуза. *The Caucasus Economical And Social Analysis Journal Of Southern Caucasus: Referred Journal*. November-december 2014. Volume 05, issue 06. P. 44-47.

320. Жукова О. А. Учебное игровое взаимодействие как средство формирования социальной активности студентов. *Теорія і практика соціального виховання: соціальна суб'єктність, активність та відповідальність*: матеріали наук.-практ. конф. (м. Харків, 21 листопада 2014.) Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. С. 43-44.

321. Жукова О. А. Формування комунікативної компетентності засобами використання ігрових методів як однієї із складових соціально-психологічного тренінгу. *Проблеми забезпечення макроекономічної рівноваги в сучасних умовах розвитку економіки*: зб. тез доп. X симп. (м. Харків, 23 листопада 2017). Харків, 2017. С. 231-232.

322. Жукова О. А. Формування лідерських якостей у процесі професійної підготовки засобами використання ігрових технологій. *Лідери XXI століття. Формування особистості харизматичного лідера на основі гуманітарних технологій*: матеріали наук.-практ. конф. (м. Харків, 21-22 вересня 2017). Харків: НТУ «ХП», 2017. С. 133-137.

323. Жукова О.А. Инновационные подходы к активизации самостоятельной работы студентов при изучении темы «Игровые технологии». *Научно-методический и теоретический журнал «Социосфера»*: Научно-издательский центр «Социосфера». 2013, № 1. С. 99-102.

324. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений. 5-е изд., стер. Москва: Издательский центр «Академия», 2008. 192 с.
325. Загвязинский В. И., Атаханов Р. А. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. 6-е изд., стер. Москва: Академия, 2010. 208 с.
326. Загуменных Н. А. Психологические барьеры в процессе формирования индивидуального стиля деятельности учителя: дисс. ... канд. псих. наук : 19.00.07. Курск, 2005. 160 с.
327. Задорина О. С. Профессионально-обусловленные роли педагога: исторический обзор. *Вестник Тюменского государственного университета*. 2010. № 5. С. 42-50.
328. Закирова А. Ф. Педагогическая герменевтика. Москва: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2006. 328 с.
329. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. Москва: Просвещение, 1990. 424 с.
330. Занько С. Ф., Тюнников Ю. С., Тюнникова С. М. Игра и учение. Теория, практика и перспективы игрового обучения. Ч. 1. Москва: Логос, 1992. 127 с.
331. Занько С. Ф., Тюнников Ю. С., Тюнникова С. М. Игра и учение. Теория, практика и перспективы игрового обучения. Ч. 2. Москва: Б.и., 1992. 141 с.
332. Захара І. Філософія гуманітарної освіти як фактор розвитку української духовності. *Соціогуманітарні проблеми людини*. 2013. № 7. С. 18-25.
333. Захарченко Н. В. Ділові ігри в підготовці майбутніх економістів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб.наук.пр. Вип. 4. Редкол.: І. А. Зязюн та ін. Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2004. С. 374-379.

334. Захарченко Н. В. Імітаційні методи як засіб активізації навчання у ВНЗ. *Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2004. Вип. 10. С. 127-131.
335. Захарченко Н. В. Педагогічні умови використання ділових ігор у підготовці майбутніх економістів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2006. 236 с.
336. Защиринская О. В. 111 баек для педагогов. Санкт-Петербург: Питер, 2014. 161 с.
337. Защиринская О. В. Сказка в гостях у психологии. Психологические техники: сказкотерапия. Санкт-Петербург: ДНК, 2001. 152 с.
338. Защиринская О. В. Сказкотерапия в работе психолога. Учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2016. 134 с.
339. Збаровская Н. В. Деловые игры для занятий библиотечных специалистов: Сборник методических материалов. Москва: Либерия-Бибинформ, 2005. 120 с.
340. Зеер Э. Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога. Свердловск: Изд-во Урал, ун-та, 1988. 197 с.
341. Зеер Э. Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых. *Психологическая наука и образование*. 2004. № 3. С. 5–11.
342. Зеер Э. Ф., Заводчиков Д. П., Лопес Е. Г. Реализация компетентностного подхода в профессиональном образовании. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2007. 129 с.
343. Зеер Э. Ф., Кормильцева М. В., Сыманюк М. В. Состав, структура и оценка социально-личностных компетенций специалистов. *Мир образования – образование в мире*. 2010. № 4. С. 3–11.
344. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. Москва: МПСИ, 2005. 216 с.

345. Зеер Э.Ф., Югова Е. А. Критерии и показатели оценки здоровьесберегающей компетентности студентов. *Педагогическое образование в России*. 2014. № 10. С. 78–82.
346. Зеленська Л. Д. Учені ради в системі діяльності університетів України ХІХ століття: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Харків, 2012. 612 с.
347. Зельдович Б. З. Деловые игры в управлении полиграфическими и издательскими процессами. Москва: МГУП, 2011. 232 с.
348. Землянский В. В., Сергеев А. В. Профессиональное самоопределение молодежи в условиях непрерывного образования. Нижний Новгород: Изд-во ВГИПУ, 2010. 161 с.
349. Зенько Н. Стимулирование социальной активности студенческой молодежи в компетентно-формирующей среде учреждений высшего образования. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1937> (дата звернення 02.07.2019).
350. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. 40 с.
351. Зимняя И. А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34-42.
352. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект). *Высшее образование сегодня*. 2006. № 8. С. 20–26.
353. Зимняя И. А. Общая культура и социально–профессиональная компетентность человека. Интернет–журнал «Эйдос». 2006. 4 мая. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm> (дата звернення 27.04.2018).
354. Зимняя И. А. Подготовка социального работника как многоуровневый процесс. *Актуальные проблемы состояния и перспектив социальной работы в России. Социальная работа*. Москва, 1992. Вып. 6. С. 54–62.

355. Зимняя И. А., Земцова Е. В. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов. *Высшее образование сегодня*. 2008. № 5. С. 14-19.
356. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов. Москва: Наука, 2003. 425 с.
357. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 233 с.
358. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии. Санкт-Петербург: Речь, 1998. 115 с.
359. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Грабенко Т. М. Игры в сказкотерапии. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 208 с.
360. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Формы и методы работы со сказками Санкт-Петербург: Речь, 2008. 240 с.
361. Зирка В. Манипулятивные игры в рекламе. Лингвистический аспект. Москва: Либроком, 2010. 256 с.
362. Золоті українські казки. Донецьк: Сталкер, 2001. 304 с.
363. Зорин И. Игры, в которые играют менеджеры. Мастерство манипуляций. Москва: Вершина, 2008. 208 с.
364. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеї і реалії: науково-методичний посібник. Київ: МАУП, 2000. 312 с.
365. Зязюн І. А. Технологізація освіти як історична неперервність. *Неперервна педагогічна освіта: теорія і практика*. Київ, 2001. Вип. 1. С. 73-85.
366. Иваненков С. П., Кострикин А. В. Проблемы исследования социальной активности молодежи. *Credo new*. 2009. №3(59). С. 82-100.
367. Иваницкий А. И., Лисина Л. А., Самойленко П. И. Системно-деятельностный подход к разработке и внедрению обобщенных технологий обучения. *Наука и школа*. 1998. № 5. С. 43-50.
368. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции: учеб. пособ. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 208 с.

369. Иванов Д. А., Митрофанов К. Г., Соколова О. В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие. Москва: АПКиППРО. 2008. 101 с.
370. Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел. Москва: Педагогика, 1989. 207 с.
371. Иванченко Г. В., Козлова М. А. Профессиональное самоопределение в творческих профессиях: проблемы, возможности, стратегии. Москва: Сообщество профессиональных социологов, 2006. 192 с.
372. Игра в педагогическом процессе: межвузовский сб. науч. тр. / Ред. Н. П. Аникеева. Новосибирск: Изд-во НГПИ, 1989. 123 с.
373. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия / Под ред. Е. А. Левановой. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 208 с.
374. Игры народов СССР: сб. материалов / сост.: В. Н. Всеволодский-Гернгросс, В. С. Ковалева, Е. И. Степанов; вступ. ст. В. Н. Всеволодского-Гернгросс; предисл. Н. Маторина. Москва; Ленинград: ACADEMIA, 1933. 563 с.
375. Ильдеменов С. В., Ильдеменов А. С., Воробьев В. П. Инновационный менеджмент. Москва: Инфра-М, 2002. 295 с.
376. Ильина Т. А. Некоторые подходы к анализу понятия «социальная активность». *Формирование социально активной личности*: сб. науч. трудов МГПИ им. В. И. Ленина / под ред. А. П. Петрова. Москва: Изд-во МГПИ, 1983. С. 30-41.
377. Ильина Т. А. Педагогика: общие основы педагогики. Москва: Просвещение, 1968. 570 с.
378. Инновационная политика высшего учебного заведения / [Девяткина М. А., Мирошникова Т. А., Петрова Ю. И. и др.]; под ред. Р. Н. Федосовой. Москва: ЗАО «Издательство «Экономика», 2006. 178 с.
379. Информация. *Философский энциклопедический словарь*. 2-е изд. Москва: Сов.энциклопедия, 1989. С. 222.

380. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы как саморазвивающаяся система. *Гаудеамус*, 2002. № 1(1). С. 20-30.

381. Иванцова О. П. Обґрунтування змісту основних понять у модульно-рейтинговій системі навчання. *Модернізація вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів*: зб. наук. праць учасників Всеукраїнського методологічного семінару з міжнародною участю. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. С. 163-170.

382. Ігрові технології навчання у професійній діяльності інженера-педагога: методичний посібник для інженерів-педагогів / Л. В. Штефан, О. О. Романовська, С. В. Литвин, О. В. Литвин ; за заг. ред. О. Е. Коваленко. Харків: УПА, 2011. 84 с.

383. Ідея Університету: Антологія / упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська; відп. ред. М. Зубрицька. Львів: Літопис, 2002. 304 с.

384. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи: монографія / за ред. П. Ю. Сауха. Житомир: ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. 444 с.

385. Кавтарадзе Д. Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. Москва: МПСИ, Флинта, 1998. 192 с.

386. Каган М. С. Философия культуры. Санкт-Петербург: Наука, 1996. 415 с.

387. Каган М. С. Человеческая деятельность. (Опыт системного анализа). Москва: Политиздат, 1974. 328 с.

388. Казакова Е. И., Тряпицина А. П. Диалог на лестнице успеха (школа на пороге нового века). Санкт-Петербург: «Петербург XXI век», совм. с ЗАО «Пресс. Атгаше», 1997. 160 с.

389. Кайуа Р. Игры и люди; Статьи и эссе по социологии культуры / Сост., пер. с фр. и вступ. ст. С. Н. Зенкина. Москва: ОГИ, 2007. 364 с.

390. Калинина Л. И. Социально значимая деятельность как условие социализации и самореализации студенческой молодёжи. *Учёные записки*

ЗабГУ. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения.
2013. № 6(53). С. 91-95.

391. Калинина Н. В. Психологическое сопровождение развития социальной компетентности школьников: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Самара: Самарский государственный педагогический университет, 2006. 42 с.

392. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости
Москва: Педагогика, 1981. 200 с.

393. Каморджанова Н. А., Васина И. Г., Гордеева М. А. Бухгалтерский учет. Деловые игры. Москва: Эксмо, 2010. 192 с.

394. Каникулы: игра, воспитание: О пед.руководстве игровой деятельностью школьников: [кн. для учителя] /О. С. Газман, З. В. Баянкина, В. М. Григорьев и др.; Под ред. О. С. Газмана. Москва: Просвещение, 1988. 160 с.

395. Каргина З. А. Современные методологические подходы в сфере дополнительного образования детей. *Вестник Томского государственного педагогического университета.* 2011. № 1. С. 5-11.

396. Карелин А. А. Большая энциклопедия психологических тестов. Москва: Эксмо, 2007. 416 с.

397. Каримова Л. Ш. Формирование социальной компетенции будущих педагогов-психологов: дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Казань, 2010. 235 с.

398. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання: навч. посіб. 2-ге вид., допов. і переробл. Київ: Вища школа, 2005. 343 с.

399. Каррье Г. Культурные модели университета. *Alma mater: вестник высшей школы.* 1996. № 3. С. 14–30.

400. Касьянов Д. В. Філософські засади гуманізації освітнього простору в умовах нанотехнологічного розвитку суспільства. *Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис.* 2012. № 2. С. 43–49.

401. Касьянова М. В. Тестова перевірка знань студентів, які навчаються за спеціальністю «соціальний педагог», як засіб їхньої професійної адаптації.

Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. праць. Запоріжжя, 2007. Вип. 43. С. 129–133.

402. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования /под ред. М. Н. Скаткина, В. В. Краевского; [И. Я. Лернер, Л. Я. Зорина, Г. И. Батурина и др.]. Москва: Педагогика, 1978. 208 с.

403. Кашеварова А. Роли учителя: тьютор и фасилитатор. *Школьный психолог. (Первое сентября)*. 2007. № 1. С. 42-43.

404. Кашканова Г. Г. Ігрові форми навчання загальнотехнічним дисциплінам як засіб формування професійної спрямованості студентів: монографія. Вінниця: ВНТУ, 2012. 123 с.

405. Кашлев С. С. Организация рефлексивной деятельности студентов педагогического вуза. *Выш.шк.* 1998. №2. С. 19-23.

406. Кашлев С. С. Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов. 2-е изд. Минск: Университетское, 2001. 95 с.

407. Кетова О. Б. Специфика образования медиаторов: супервизия и самопознание. Современные направления развития педагогической мысли и педагогика И. Е. Шварца: мат-лы Междунар. науч. - практ. конф.; под ред. Л. А. Косолаповой, Н. Г. Липкиной, Г. Ф. Похмелкиной. Часть I. Пермь: ПГПУ, 2009. С. 229-235.

408. Кларин В. М. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. Москва: Знание, 1989. 80 с.

409. Кларин М. Корпоративный тренинг от А до Я: Науч.-практ. пособие. Москва: Дело, 2000. 224 с.

410. Кларин М. В. Игра в учебном процессе. *Советская педагогика*. 1996. № 6. С. 57-61.

411. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). Рига, НПЦ «Эксперимент», 1998. 180 с.

412. Кларин М. В. Образовательные возможности игры. *Советская педагогика*. 1995. № 3. С. 132-134.

413. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе: анализ зарубежного опыта. Москва: Знание, 1989. 77 с.
414. Клименко Н. О. Формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів гуманітарного профілю: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2005. 22 с.
415. Климов Е. А. Введение в психологию труда. 2-е издание, переработанное и дополненное. Москва: Издательство Московского университета «Академия», 2004. 336 с.
416. Климов Е. А. Психология профессионала. Психологи Отечества. Москва: Воронеж : МОДЭК, 1996. 360 с.
417. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие [для студентов вузов по спец.: 031000 - Педагогика и психология, 031300 - Социал. педагогика, 033400 - Педагогика]. Москва: Academia, 2004. 301 с.
418. Климов Е. А. Пути в профессионализм (психологический взгляд) : учеб. пособие. Москва: Моск. Психол.-соц. ин-т Флинта, 2003. 320 с.
419. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Стенограмма обсуждения доклада А. В. Хуторского в РАО. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2002. 23 апреля. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423-1.htm> (дата звернення 02.07.2019).
420. Ковалёв А. П. Педагогические системы: оценка текущего состояния и управления. Харьков: ХГУ, 1990. 114 с.
421. Ковалева Е. В. Развитие способности к личностно-профессиональному самоопределению у будущих учителей. Петропавловск-Камчатский: КамГУ, 2013. 282 с.
422. Ковалева Т. М. Инновационная школа: аксиомы и гипотезы. Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. 256 с.
423. Ковалева Т. М. О тьюторской деятельности в современном высшем образовании. *Тьюторство в открытом образовательном пространстве*

высшей школы: мат-лы Всерос. науч.- практ. конф. Москва: Изд-во «Прометей» МПГУ, 2008. С. 5-14.

424. Коваль Л. Г., Зверева І. Д., Хлебик С. Р. Соціальна педагогіка. Соціальна робота: Навч. посібник. Київ: ІЗМН, 1997. 392 с.

425. Ковальчук Г. О. Структура модульно-рейтингової системи вивчення предмета «Методика викладання економіки». *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія 3: Педагогіка і психологія*. 1998. № 4. С. 79–86.

426. Кодекс цінностей Каразінського університету [Електронний ресурс] URL: <http://www.univer.kharkov.ua/docs/work/kodeks.pdf> (дата звернення : 21.09.2017).

427. Коджаспирова Г. М. Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва, Ростов-н/Д., 2005. 448 с.

428. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: Для студ.высш. и сред. пед. учеб. заведений. 2-е изд., стер. Москва: Издательский центр «Академия», 2005. 176 с.

429. Кожем'яка О. Л. Інтелектуальні ігри на уроках історії. Харків: Основа, 2005. 144 с.

430. Козак В. Ф., Сверида Б. В. Модульна система організації навчального процесу та рейтинговий контроль знань студентів. *Проблеми вищої школи*. 1994. Вип. 81. С. 32-35.

431. Козій М. К. Психолого-педагогічні умови удосконалення педагогічної практики студентів: методичний посібник. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2001. 140 с.

432. Козлова Р. П. Преодоление барьеров профессионального общения как фактор развития интегральной индивидуальности: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. Пермь, 1994. 149 с.

433. Колобова О. В. Формирование социальной компетентности выпускника классического университета (на примере изучения иностранного языка): дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Рязань, 2003. 195 с.

434. Колодкина Л. С. Тьюторство как компонент многоуровневого сопровождения студентов в контексте вариативной педагогической практики. *Образование и общество*. 2010. № 4. С. 22-27.
435. Коломієць В. С. Формування професійних мовленнєвих умінь у студентів іноземного походження засобами комплексних дидактичних ігор: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2001. 22 с.
436. Колосов Е. В., Бобылев В. Н., Кручинин В. А. Психологическая служба вуза: теория и практика. *Высшее образование в России*. 2007. № 3. С. 10-13.
437. Комаров В. Ф. Управленческие имитационные игры и АСУ. Новосибирск: Наука, 1979. 256 с.
438. Комаров В. Ф. Управленческие имитационные игры. Новосибирск: Наука. Сибирское отделение, 1989. 272 с.
439. Комаров В. Ф., Юсупова А. Т., Колуга Е. В. Методика и опыт применения имитационной игры в исследовательской деятельности. *Игровое моделирование: методология и практика*. Новосибирск: Наука, Сиб. отд-ние, 1987. С. 149-165.
440. Коменский Я. А. Дидактические принципы: Отрывки из «Великой дидактики». Москва: Учпедгиз, 1940. 89 с.
441. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 1. Москва: Педагогика, 1982. 656 с.
442. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. 112 с.
443. Кон И. С. Социализация и воспитание молодежи. *Новое педагогическое мышление*. Москва: Педагогика, 1989. С. 191-205.
444. Кон И. С. Социология личности. Москва: Политиздат, 1967. 383 с.
445. Кононенко И. М., Ильязова М. Д. Социально-психологическая компетентность как элемент модели выпускника вуза. *Вестник АГТУ*. 2005. № 5. С. 171–178.

446. Коньок М. М. Критерії та рівні сформованості готовності майбутнього вчителя технологій до використання міжпредметних зв'язків. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету: Серія: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 124. С. 169–173.

447. Коржуев А. В., Попков В. А. Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании. Москва: Изд-во МГУ, 2003. 300 с.

448. Кормильцева М. В. Социально–психологические компетенции как фактор развития их профессиональной мобильности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Екатеринбург, 2009. 190 с.

449. Коробченко А. А. Проблеми особистісно-орієнтованого навчання у вищих навчальних закладах. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. 2005. №4. Бердянськ: БДПУ, 2005. 210 с.

450. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / под ред Л. Н. Проколиенко. Москва: Педагогика, 1988. 304 с.

451. Котова Н. Н. Стратегическое планирование. Деловая игра «Выбор стратегии развития оператора сотовой связи». Учебное пособие. Челябинск: Изд. центр ЮУрГУ, 2010. 49 с.

452. Кравець В. П. Психофізіологічні та психолого-педагогічні аспекти формування усвідомленого батьківства. Київ: Видавн. Центр «Академія», 2001. 244 с.

453. Кравченко В. В. Передмова: Д. І. Багалій в світлі й тіні своєї «Автобіографії». *Багалій Д. І. Вибрані праці. У 6 т. Т. 1.: Автобіографія. Ювілейні матеріали. Бібліографія*. Харків, 1999. Т. 1. С. 12-13.

454. Краевский В. В. О культурологическом и компетентностном подходах к формированию содержания образования / Доклады 4-й Всероссийской дистанционной августовской педагогической конференции «Обновление российской школы» (26 августа - 10 сентября 2002 г.). URL: <http://www.eidos.ru/conf/> (дата вернення 02.07.2019).

455. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения (Методологический анализ). Москва: Педагогика, 1977. 264 с.
456. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2006. 400 с.
457. Краевский В. В. Методология педагогического исследования. Самара, 1998. 86 с.
458. Краевский В. В., Полонский В. М. Методология для педагога: теория и практика. Волгоград: Перемена, 2001. 323 с.
459. Крапивина Л. А. Формирование социальной компетентности подростков в разновозрастных объединениях гуманистической направленности. *Образование и наука*. 2015. № 5 (124). С. 87–104.
460. Краснокутская С. Н. Формирование социальной компетентности студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ставрополь: Ставропольская правда, 2006. 23 с.
461. Красовский Ю. Д. Мир деловой игры: (Опыт обучения хозяйственных руководителей). Москва: Экономика, 1989. 175 с.
462. Красовский Ю. Д. Организационное поведение: Учеб.пособие для вузов. 3-е изд., перераб и доп. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2007. 527 с.
463. Краткий педагогический словарь: Учебное справочное пособие / Г. А. Андреева, Г. С. Вяликова, И. А. Тютюкова. Москва: В. Секачев, 2007. 181 с.
464. Краткий психологический словарь / Под общей ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского / ред.-составитель Л. А. Карпенко. Москва: Политиздат, 1985. 431 с.
465. Кротюк В. А., Щокіна Н. Б., Яндола К. О. Педагогічні технології та методи навчання у схемах і таблицях: навч.-метод. посіб. Харків: Хнупс; Колегіум, 2019. 98 с.
466. Кругликов В. Н. «Активность» методов обучения. *Сборник трудов докторантов и адъюнктов*. Вып. II. Санкт-Петербург: ВИТУ, 1999. С. 47-79.

467. Кругликов В. Н., Платонов Е. В., Шаронов Ю. А. Деловые игры и другие методы активизации познавательной деятельности. Санкт-Петербург: Медный всадник, 2006. 124 с.

468. Крылова Н. Б. Можно ли управлять педагогической поддержкой, а если можно, то как? *Народное образование*. 2000. № 3. С. 91-98.

469. Крысько В. Г. Психология и педагогика в схемах и комментариях: учебное пособие. 6-е издание, испр. и доп. Москва: Эксмо, 2010. 416 с.

470. Крюков М. М., Крюкова Л. И. Принципы отражения экономической действительности в деловых играх. Москва: Наука, 1988. 204 с.

471. Кудрявцев В. Т. Свобода учиться: К. Роджерс идет навстречу В.В. Давыдову (контуры новой философии образования). *Психологическая наука и образование*. 2010. № 4. С. 51-60.

472. Кузовлев В. П. Профессиональная подготовка студентов в педагогическом вузе (научно-методический и организационно-педагогический аспекты). Москва: МПУ, ЕГПИ, 1999. 131 с.

473. Кузовлева Н. В., Пачина Н. Н. Культура умственного труда в интегративной подготовке магистра педагогики: методология, теория, практика: учебно-методическое пособие. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2009. 264 с.

474. Кузьменко О. М. Американские концептуальные модели Университета XX ст.: социально-философский анализ. *Вісник Дніпропетровського університету*. 2014. № 24. С. 57-63.

475. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Высшая школа, 1990. 119 с.

476. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка родинного виховання: Навч. посіб. Київ: Знання, 2006. 324 с.

477. Кулагина Ю. А., Безрукова Е. В. Модель подготовки будущих педагогов к осуществлению роли модератора и фасилитатора в современных условиях системы образования. *Концепт*. 2013. Современные научные

исследования. Выпуск 1. URL: <http://e-koncept.ru/2013/53445.htm> (дата звернення 02.07.2019).

478. Куліш І. М. Дидактична гра як засіб активізації навчальної діяльності студентів університету: дис... канд. пед. наук: 13.00.09. Черкаси, 2001. 190 с.

479. Куліш С. Проблеми пошуку шляхів виховання студентів Харківського університету у дореволюційну епоху (1805–1850 рр. XIX століття). *Навчання і виховання обдарованої дитини*. 2015. Вип. 2. С. 64–71.

480. Култаєва М. Моральні смисли ідеї університету в контексті досвіду переоцінки «усіх колишніх цінностей». *Покликання університету*: зб. наук. пр. Київ: Янко, 2005. С. 46–55.

481. Кун Т. Структура научных революций. С вводной статьей и дополнениями 1969 г. Москва: Прогресс, 1977. 300 с.

482. Курданова Х. М., Сарбашева З. М. Проблемное обучение в процессе индивидуализации обучения. *Вестник ТГПУ*. 2009. Выпуск 7(85). С. 44-47.

483. Курляк І. Є. Класична освіта на західноукраїнських землях (XIX – перша половина XX століття). Історико-педагогічний аспект. Тернопіль: Підручники і посібники, 2000. 328 с.

484. Курляк І. Є. Розвиток класичної освіти на західноукраїнських землях (XIX – перша половина XX століття): дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2000. 473 с.

485. Куршев А. В. Взаимосвязь гражданственности с другими чертами характера. *Проблемы современного педагогического образования*. 2017. № 56–9. С. 122–133.

486. Куршев А. В. Гражданственность как компетентность личности. *Актуальные вопросы современного образования*. Ставрополь: Центр научного знания «Логос». 2014. Т. VI. С. 10–12.

487. Куршев А. В. Структура гражданственности личности. *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2016. № 4. С. 42–47.

488. Кустикова Ю. О. Технология формирования социальной активности студента в воспитательной системе вуза. *Педагогика искусства*. Москва: Институт художественного образования и культурологии РАО. 2014. № 1. С. 165-171.
489. Кустова О. Л. Деятельность учителя как предмет социально-ролевого анализа. *Педагогическое образование*. 2007. № 1. С. 84-90.
490. Лабскер Л. Г., Бабешко Л. О. Игровые методы в управлении экономикой и бизнесом. Москва: Дело, 2001. 464 с.
491. Лабунская Н. А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию понятия. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена*. 2002. № 2. С. 79-90.
492. Лавриченко Н. Категорії «соціальність», «духовність» і «моральність» в сучасній педагогічній науці. *Шлях освіти*. 2003. № 1. С. 7–11.
493. Лагусева Н. Н. Психолого-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса на примере туристского вуза. *Вестник МГУКИ*. 2005. № 2. С. 116-124.
494. Лазарев В. А., Мохначев С. А. Конкурентоспособность вуза как объект управления. Екатеринбург: Изд. дом «Пригородные вести», 2003. 160 с.
495. Лазарев В. С., Мартиросян Б. П. Педагогическая инноватика. Москва, 2006. 360 с.
496. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. Москва: Едиториал УРСС, 2004. 256 с.
497. Лапин Н. И. Теория и практика инноватики: учеб. пособие. Москва: Университетская книга; Логос, 2008. 328 с.
498. Лапин Н. И., Пригожин А. И., Сазонов Б. В., Толстой В. С. Нововведения в организациях (Общая часть исследовательской программы). Структура инновационного процесса. Москва, 1981. С. 5-21.

499. Лапыгин Ю. Н. Методы активного обучения: учебник и практикум для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2015. 248 с.
500. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании. *Школьные технологии*. 2004. № 5. С. 3-12.
501. Лебединская С. В. Метафорические аспекты коммуникации в тренинговом процессе. *Вестник Бурятского университета. Сер. 10: Психология. Вып. 3*. Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета, 2006. С. 197-202.
502. Левшин М. М. Модель психолого-педагогического проектирования особистісно-орієнтованих технологій навчання: матеріали перших Міжнародних драгоманівських читань. (Київ, 30 вересня – 2 жовтня 2003 р.) Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. Випуск 1. С. 115-123.
503. Лекції з педагогіки вищої школи: навч. посіб. / за ред. В. І. Лозової. 2-е вид., доп. і випр. Харків: ОВС, 2010. 480 с.
504. Леонова Е. В. Формирование общекультурных компетенций студентов технического вуза. *Высшее образование в России*. 2010. № 2. С. 124-131.
505. Леонова Е. Н. Педагогическое сопровождение процесса адаптации первокурсников вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Хабаровск, 2010. 25 с.
506. Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры. *Избр. психол. произвед.*: [В 2-х т.]. Москва: Педагогика, 1983. Т. 1. С. 303-323.
507. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. Москва: Педагогика, 1981. 186 с.
508. Лернер И. Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? Москва: Знание, 1978. 47 с.
509. Лернер И. Я. Проблемное обучение. Москва: Знание, 1974. 64 с.
510. Лернер И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. Москва: Просвещение, 1982. 191 с.

511. Липпе Т. Руководство к психологии / [пер. с нем. М. Лихарева]. Санкт-Петербург: Изд-во О. Н. Попова, 1907. 394 с.
512. Лисовский В. Т. Социология молодежи. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университет, 1996. 361 с.
513. Литвина Л. И. Педагогические основы применения учебных игр в техникуме: (на материале обучения электротехническим предметам): дис...канд.пед.наук: 13.00.01. Киев, 1993. 185 с.
514. Литвинова Л. В. Психологічні механізми подолання дезадаптаційних переживань студентів-першокурсників: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 Київ, 2004. 17 с.
515. Лиферов А. Основные тенденции интеграционных процессов в мировом образовании: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01: Рязань, 1997. 336 с.
516. Лісіна Л. О. Вплив інформатизації освіти на трансформацію технології навчання у вищій школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць / [редкол.: Т. І. Суцєнко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя, 2016. Вип. 52(105). С. 128-136.
517. Лозова В. І. Стратегічні питання сучасної дидактики. *Розвиток педагогічних і психологічних наук в Україні*. Харків: ОВС, 2002. Ч. 1. С. 69–97.
518. Ломаева М. В. Организация учебного ролевого взаимодействия в процессе подготовки будущих учителей: *сб. материалов Всероссийской конференции с элементами научной школы для молодых учителей*. Екатеринбург, 2010. С. 107-111.
519. Ломакин А. Л. Конкурентоспособность негосударственного гуманитарного вуза в сфере образовательной деятельности. Москва: Диалог-МИФИ, 2004. 256 с.
520. Ломов Б. Ф. Системность в психологии: избранные психологические труды. Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО МОДЭК, 2003. 424 с.

521. Лотман Ю. М. *Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII-начало XIX века)*. Санкт-Петербург: Искусство-СПб, 1994. 758 с.
522. Лукашеня З. В. Тенденции развития высшего образования за рубежом: функциональный аспект: монографія. Барановичи: РИО БарГУ, 2013. 480 с.
523. Лукашин Ю. В. Здоровьесберегающая компетенция как составляющая профессиональной подготовки студентов педагогического вуза. *Интеграция образования*. 2009. № 4. С. 102–106.
524. Лупанова Н. А. Педагогические условия формирования у будущего учителя социальной компетентности: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. Тула, 2000. 183 с.
525. Лутаева Т. В., Кайдалова Л. Г. Світовий досвід і тенденції розвитку університетської освіти: навч. посібн. Харків: НФаУ, 2015. 168 с.
526. Лутаева Т. В., Кайдалова Л. Г. Формування у викладача мотивації до впровадження освітніх інновацій. *Vzdelávanie a spoločnosť medzinárodný nekonferenčný zborník*. 2016. P. 341–346. URL: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova8> (дата звернення: 05.06.2017).
527. Львівський університет, 1661–1986 / [ред. кол. Чугайов В. П., Макарчук С. А., Григораш Д. С. та ін.]. Львів: Вища шк., 1986. 146 с.
528. Лэнктон К., Лэнктон С. Волшебные сказки: ориентированные на цель метафоры при лечении взрослых и детей / Перев. с англ. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 432 с.
529. Ляудис В. Я. Новая парадигма педагогической психологии и практика инновационного образования. *Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология*. 1998. № 2. С. 88-97.
530. Ляхова І. М. Організаційно-педагогічні умови і передумови корекції та розвитку рухової сфери школярів із порушенням слуху. *Педагогічні науки: Вісник Запорізького національного університету*. Запоріжжя, 2012. № 2(18). С. 174–183.

531. Ляхова Н. В. Педагогическое обеспечение формирования социальной компетентности студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Красноярск: Красноярский гос. пед. университет, 2008. 24 с.

532. Мазепус В. В., Цеханский В. М. Игровая модель процессов психической регуляции в профессиональной подготовке музыканта. *Игровое моделирование: Методология и практика*. Новосибирск, 1987. С. 127-137.

533. Майкова Л. В. Формирование социальной активности у студентов педагогического вуза в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Чебоксары, 2011. 224 с.

534. Макаревич В. Н. Игропрактики, методологи: «незримое сообщество» выходит из подполья. *Социологические исследования*. 1992. № 7. С. 50-56.

535. Макаренко А. С. Книга для родителей; Лекции о воспитании детей. Москва: Правда, 1986. 448 с.

536. Макаренко А. С. О воспитании в семье. Москва. Учпедгиз, 1955. 124 с.

537. Макаренко А. С. О воспитании. Москва: Политиздат, 1988. 256 с.

538. Маклаков А. Г. Профессиональный психологический отбор персонала. Теория и практика: Учебник для вузов. Санкт-Петербург: Издательский дом «Питер», 2016. 480 с.

539. Малафіїк І. В. Дидактика: навч. посіб. Київ: Кондор, 2005. 397 с.

540. Малихін О.В., Галла А.О. Сутність феномену «стратегії навчання» у фаховій підготовці студентів філологічних спеціальностей. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2016. Вип. 133. С. 120-123.

541. Малюткина Н. С. Педагогические условия формирования социальной компетентности у будущих юристов в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Чебоксары, 2007. 176 с.

542. Мамалуй А. А. Может ли университет XXI века быть классическим и национальным. *Університетська освіта України XXI століття: проблеми, перспективи, тенденції розвитку*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 15-16 груд. 2000 р. Харків, 2000. С. 65-68.
543. Манхейм К. Избранное: Диагноз нашего времени. Москва: Изд-во «РАО Говорящая книга», 2010. 744 с.
544. Марасанов Г. И., Рототаева Н.А. Социальная компетентность: психологические условия развития в юношеском возрасте. Москва: Когито-Центр, 2003. 172 с.
545. Мардахаев Л. В. Словарь по социальной педагогике: уч.пособие для студ. высш.уч.завед. Москва: Изд.центр «Академия», 2002. 368 с.
546. Мардахаев Л. В. Социально-педагогическое сопровождение и поддержка человека в жизненной ситуации. *Педагогическое образование и наука*. 2010. № 6. С. 4-10.
547. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Знание, 1996. 309 с.
548. Мартинюк М. Т., Декарчук М. В., Хитрук В. І. Інтегративний функціонально-галузевий підхід до підготовки вчителів освітньої галузі «Природознавство» як відповідь на виклик ринку праці. *Педагогіка і психологія: вісник НАПН України*. 2013. № 1. С. 74 – 81.
549. Масальський В., Демиденко Г. Класичні університети України: історія походження та зміст терміна. *Схід*. 2010. № 7 (10). С. 105-110.
550. Маслоу А. Самоактуалізація личности. Москва: Рафл.-бук., Веклер, 1997. 300 с.
551. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. Москва: Педагогика, 1972. 208 с.
552. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество. Москва: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2003. 720 с.

553. Махмутов М. И. Вопросы организации процесса проблемного обучения. Методическое пособие. Казань: Изд-во Казан, ун-та, 1972. 57 с.
554. Махмутов М. И. Принципы проблемности в обучении. *Вопросы психологии*. Москва. 1984. № 5. С. 30-36.
555. Махмутов М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. Москва: Педагогика, 1975. 368 с.
556. Медведева Ч. Б., Цивунина И. В., Климентова Г. Ю. Деловая игра как метод интерактивного обучения студентов. *Вестник Казан.технол.ун-та*. 2012. Т. 15, №2. С. 196-198.
557. Мелікова С. О. Індивідуалізація професійно-орієнтованого навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей у вищих педагогічних закладах: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.09. Кривий Ріг, 2008. 20 с.
558. Мельникова Е. Л. Проблемно-диалогическое обучение: понятие, технология, предметная специфика. Образовательная система «Школа 2100». *Сб. программ. Основная школа. Старшая школа*. Москва: Баласс, 2008. С. 272-286.
559. Метафорическая деловая игра: Практическое пособие для бизнес-тренера / Под ред. Ж. Завьяловой. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 134 с.
560. Методические указания к проведению деловых игр в курсе «Основы организаторской и воспитательной работы в трудовом коллективе» / Сост.: В.С. Бакиров, И. Ю. Белохвостикова, В. И. Писаренко. Харьков: ХГУ, 1987. 67 с.
561. Методичні рекомендації щодо забезпечення навчально-виховного процесу: зб.док. / Міжрегіон. Акад. Упр. персоналом. Київ: МАУП, 2006. 116 с.
562. Методология. *Философский энциклопедический словарь*. /Редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др. 2-е изд. Москва: Сов.энциклопедия, 1989. С. 359-360.
563. Мещанинов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: монографія. Миколаїв; Київ: МДГУ, 2005. 459 с.

564. Миллс Д., Кроули Р. Терапевтические метафоры для детей и внутреннего ребенка. Москва: Класс, 1996. 144 с.
565. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях. *Вопросы психологии*. 1997. № 4. С. 28-38.
566. Митяева А. М. Содержание многоуровневого высшего образования в условиях реализации компетентностной модели. *Педагогика*. 2008. № 8. С. 57-64.
567. Михайленко Т. М. Игровые технологии как вид педагогических технологий. *Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф.* (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. I. Челябинск: Два комсомольца, 2011. С. 140-146.
568. Мишед Л. Идея университета. *Вестник высшей школы*. 1991. № 9. С. 89–90.
569. Мишковська Т. Д. Формування дослідницько-педагогічних вмінь студентів в умовах модульної організації вивчення педагогічних дисциплін: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 1998. 18 с.
570. Міщик Л. І. Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти. Запоріжжя: Промінь, 1997. 370 с.
571. Мокеева Н. А. Развитие социально–профессиональной компетентности будущего учителя в образовательной среде педагогического ВУЗа: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Казань, 2010. 213 с.
572. Моляко В. А. Творческая одаренность и воспитание творческой личности. Киев: Знание, 1991. 20 с.
573. Морева Н. А. Технологии профессионального образования: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений. 3-е изд., стер. Москва: Издательский центр «Академия», 2008. 432 с.
574. Морено Дж. Обзор психодраматических техник. *Моск. Психотерапевтический журнал*. Москва, 1993. С. 77-86.

575. Мороз І. В., Ярошенко О. Г. Педагогічна практика студентів у загальноосвітніх навчальних закладах: навч. посіб. Київ: УДЕНЦ, 2003. 90 с.
576. Москаленко П. Г. Навчання як педагогічна система: навч. посіб. Тернопіль: ТДП, 1995. 144 с.
577. Мосягина Г. П. Факторы и условия формирования социальной компетенции у будущих педагогов в процессе их обучения в педагогическом колледже. *Вестник Ставропольского государственного университета*. Ставрополь: Изд-во СГУ, 2007. С. 94–97.
578. Мосягина Г. П. Формирование различных социальных ролей будущих педагогов в контексте развития их социальных компетенций. *Инновации в образовании: опыт, проблемы, перспективы: материалы 53-й научно-метод. конф. СГУ «Университетская наука – региону»*. Ставрополь: Литера, 2008. С. 88–91.
579. Мосягина Г. П. Формирование социальной компетенции будущих педагогов: на примере педагогического колледжа: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08. Астрахань, 2008. 25 с.
580. Моторіна В. Г. Дидактичні і методичні засади професійної підготовки майбутнього вчителя математики у вищих педагогічних навчальних закладах: дис.... доктора пед. наук: 13.00.04. Харків, 2005. 512 с.
581. Мудрик А. В. Индивидуальная помощь в социальном воспитании. *Классный руководитель*. 2000. № 3. С. 34-39.
582. Музей історії Харківського національного університету. Ф. 4. Оп. 1. П. 2.
583. Мустаева Ф. А. Основы социальной педагогики: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Академический проект, 2001. 416 с.
584. Мухина С. А., Соловьева А. А. Современные инновационные технологии обучения. Москва: ГЕОТАР-Медиа, 2008. 360 с.
585. Мясичев В. Н. Психология отношений: избранные психологические труды. Москва: МОДЭК, МПСИ, 2011. 400 с.

586. Мясников В., Найденова Н. Компетенции и педагогические измерения. *Народное образование*. 2006. № 9. С. 147–151.

587. Навчальні ігри з історії та правознавства: метод. посіб. для вчителя / Закарпатський обл. ін-т післядипломної освіти; За ред. В. І. Кобаль. 3-є вид., доп. і перероб. Ужгород; Мукачево; Рівне; Тернопіль; Одеса: [б. и.], 2007. 200 с.

588. Нагимова Н. И. Формирование социально–профессиональной компетентности будущих рабочих НПО: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ульяновск, 2009. 208 с.

589. Наказ Міністерства освіти і науки України від 01 червня 2016 р. № 600. Про затвердження та введення в дію Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/rekomendatsii-1648.pdf> (дата звернення 02.07.2019).

590. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 13.04.2011 № 329 «Про затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0566-11> (дата звернення 02.07.2019).

591. Наказ МОН та АПН України від 04.09.2000 р. № 428/48. *Початкова школа*. 2000. № 11. С. 31-33. (Приказ Министерства образования и науки, молодежи и спорта Украины от 04.09.2000 № 428/48 «О внедрении 12-балльной системы оценивания учебных достижений учеников в системе общего среднего образования»).

592. Налетова И. В. Изменение национальных традиций высшего образования в современных условиях. *Журнал социологии и социальной антропологии*. 2005. Том. VIII. № 4(33). С. 82-90.

593. Наливайко Т. Е., Шинкорук М. В. Развитие социальной компетентности обучающихся средствами дополнительного образования. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2010. № 11. С. 135-141.

594. Наукові підходи до педагогічних досліджень: монографія / за заг. ред. В. Лозової. Харків: Вид-во «Апостроф», 2012. 348 с.
595. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2016. 448 с.
596. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf (дата звернення: 21.01.2017).
597. Національний класифікатор України «Класифікатор професій» ДК 003: 2010: Наказ Держспоживстандарту України від 28.07.2010. № 327. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10> (дата звернення: 02.07.2019).
598. Неверкович С. Д. Игровые методы подготовки кадров. Москва: Высшая школа, 1995. 206 с.
599. Неверкович С. Д. Организационно-управленческая игра как форма и метод психологического исследования практики народного образования. *Игровое моделирование: методология и практика*. Новосибирск, 1987. С. 217-224.
600. Невесенко В. И., Макеева Н. М., Шляхова Л. С. Моделирование хозяйственного механизма: деловые игры: учебное пособие для экономических специальностей вузов. Киев: Выща школа, 1991. 140 с.
601. Некрасова Н. А., Некрасов С. И. Философия науки и техники: Тематический словарь справочник. Учебное пособие. Москва: МИИТ, 2009. 424 с.
602. Немов Р. С. Психология : учеб. [для студ. высш. пед. учеб. заведений] : в 3 кн. 4-е изд. Москва, 2004. Кн. 3 : Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. 631 с.
603. Нерадовская Л. С. К вопросу определения сущности и содержания понятия «инновационная компетентность» учителя общеобразовательного учреждения. *Вестник ТГГПУ*. 2010. № 3(21). С. 228-231.

604. Нечаев В. Я. Современные тенденции институциональных изменений в образовании. *«Общество и социология: новые реалии, новые идеи»*: тез. докл. Первого Всерос. социолог. конгресса, 27-30 сентября 2000 г. Санкт-Петербург, 2000. С. 548-549.

605. Нечепоренко Л. С. Ділові педагогічні ігри для студентів. *Радянська школа*. 1988. № 4. С. 90–92.

606. Нечітайло І. С. Освітній простір вищого навчального закладу: особливості організації з позиції соціології. *Вісник Львівського університету. Серія соціологічна*. 2012. Вип. 6. С. 73–80.

607. Никитин В. Образование в ловушке развития. *Кентавр. Методологический и игротехнический альманах*. Вып. 33 (март 2004) С. 36-41.

608. Никитина Н. Н. Культура профессионально-личностного самоопределения учителя: контекст становления. Москва: Флинта Наука, 2009. 399 с.

609. Никифорова Е. И. Формирование технологической компетентности учителя в системе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Чита, 2007. 23 с.

610. Николаев М. А., Махотаева М. Ю. Сущность и атрибуты инновационной политики. *Псковский регионологический журнал*. 2013. № 15. С. 38-47.

611. Никольский В. С. Университетская автономия и образовательная политика. *Известия МГИУ, социальные и гуманитарные науки*. 2006. № 2(3). С. 63-69.

612. Ничкало Н. Г., Ковальчук Э. М., Щербак О. И. Современные проблемы подготовки педагогических кадров для профессионально-технических учебных заведений. Київ: Наук. світ, 1999. 34 с.

613. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник. Київ: Видавничий центр «Просвіта», Пошуково-видавниче агентство «Книга Пам'яті України», 2000. 368 с.

614. Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення 02.07.2019).
615. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
616. Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. Минск: Изд. В. М. Скакун, 1998. 896 с.
617. Новиков А. М. Методология игровой деятельности. Москва: Издательство «Эгвес», 2006. 48 с.
618. Новиков А. М. Методология учебной деятельности. Москва: Эгвес, 2005. 176 с.
619. Новиков А. М. Методология художественной деятельности. Москва: Эгвес, 2008. 72 с.
620. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология научного исследования. Москва. Либроком, 2009. 280 с.
621. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология. Москва: Синтег, 2007. 668 с.
622. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология: словарь системы основных понятий. Москва: Либроком, 2013. 208 с.
623. Новоселова Л. А. Педагогическое сопровождение будущего инженера-педагога в процессе профессионализации как фактор активизации его саморазвития. *Ползуновский вестник*. 2006. № 3-2. С. 177-185.
624. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб.пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед.кадров /Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 272 с.
625. Новые технологии обучения: деловые игры: методическое пособие / [общ. ред. Н. В. Борисовой]; Исслед. центр гособразования СССР по проблемам упр. качеством подгот. специалистов, Учеб. центр повышения квалификации. Москва: [б. и.], 1991. 116 с.

626. Нолиу З. А. Психологические особенности возникновения когнитивных барьеров в педагогическом общении: дисс. ... канд. псих. наук. Ташкент, 1993. 152 с.
627. Обзор преподавания предметов в Харьковском университете на 1900 г. *Записки Харьковского университета*. 1901. Кн. 2. С. 29-30.
628. Обзор преподавания предметов в Харьковском университете на 1902-1903 академич. год. *Записки Харьковского университета*. 1901. Кн. 2. С. 26; 1903. Кн. 2. С. 11.
629. Образование. *Советский энциклопедический словарь* / Под. ред. А. Прохорова. 4-е изд. Москва: Советская энциклопедия, 1988. С. 910.
630. Образовательные системы современной России: Справочник. Составитель Ю. Л. Троицкий. Москва: РГГУ, 2010. 89 с.
631. Образцов П. И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения. Орел: ОрелГТУ, 2000. 145 с.
632. Овсяннико-Куликовский Д. Н. Воспоминания. Петербург: Время, 1923. 182 с.
633. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. Москва: Изд-во ин-та психотерапии, 2003. 319 с.
634. Овчинников О. В. Личностный потенциал руководителя первичного производственного коллектива (мастера): состояние, пути реализации (опыт социологического анализа): автореф. дис. ... докт. социологич. наук: 22.00.05. Москва, 1990. 41 с.
635. Овчинникова С. В. Личностно-ориентированные игровые технологии как средство профессиональной ориентации старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Карачаевск, 2006. 23 с.
636. Огієнко О. І. Модель дослідницького університету В. Гумбольдта: історія і сучасність. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 5(39). С. 53–61.

637. Огнев'юк В. О. Реформування – як сутнісна характеристика сучасної освіти. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: монографія / за ред. В. Г Кременя, Т. Левовицького, В. О. Огнев'юка, С. О. Сисоєвої. Київ: Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013. С. 61–106.
638. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. чл.–корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. 18–е изд., стереотип. Москва: Рус.яз., 1986. 797 с.
639. Оконь В. Введение в общую дидактику: Пер. с польск. Москва: Высшая школа, 1990. 381 с.
640. Оконь В. Основы проблемного обучения. Москва: Просвещение, 1968. 208 с.
641. Ортега-и-Гассет Х. Дегуманизация искусства. *Восстание масс: сборник трудов*. Москва: ООО АСТ, 2003. С. 213–268.
642. Ортега-и-Гассет Х. Місія університету; пер. з ісп. Євген Гулевич. URL: <http://www.management.com.ua/vision/vis009-5.html> (дата звернення 02.07.2019).
643. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
644. Осадченко І. І., Чирва Г. Н. Дидактична система підготовки майбутніх учителів: парадигмальний підхід. *Сравнительная педагогика в условиях международного сотрудничества в европейской интеграции: сб. материалов VIII международ. науч.–практ. конф., Брест, 9–10 ноября 2017 г.* Брест. Гос. ун-т им. А. С. Пушкина; редкол.: Т. А. Коновальчук, Л. М. Максимук, М. С. Строчук. Брест: БрГУ, 2018. С. 128–130.
645. Осадчук Р. І. Дидактичні ігри в навчальному процесі школи. *Педагогіка і психологія*. 1996. № 4(13). С. 108-110.
646. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За заг ред. О. М. Пехоти. Київ: А.С.К., 2001. 256 с.

647. Осколкова В. Р. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя на основе технологии развития готовности к педагогической самореализации: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Пермь, 2011. 22 с.

648. Основы педагогики высшей школы: учебное пособие / [Товажнянский Л. Л., Романовский О. Г., Бондаренко В. В., Пономарев О. С., Черванева З. О.]. Харьков: НТУ «ХПИ», 2005. 600 с.

649. Остапенко А. В. Педагогическое сопровождение саморазвития личности студента в условиях вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Нижний Новгород, 2008. 24 с.

650. Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Современные способы активизации обучения: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Академия, 2008. 176 с.

651. Панфилова А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2006. 368 с.

652. Панфилова А. П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: Учебное пособие. Санкт-Петербург: ИВЭСЭП, «Знание», 2003. 536 с.

653. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. 2-е изд., стер. Москва: Издательский центр «Академия», 2011. 192 с.

654. Панченко Л. М. Філософська рефлексія ідеї університету в сучасному суспільстві. *Вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Серія: «Філософія»*. Харків: ХНПУ, 2013. Вип. 40. С. 114–125.

655. Панчешникова Л. М. Методика изучения причинно-следственных связей в курсе экономической географии зарубежных стран. Москва: [б. и.], 1971. 61 с.

656. Панькова Н. М. Идея университета в современной образовательной парадигме. *Известия Томского политехнического университета. Серия: Философия, социология и культурология*. 2007. Т. 311. № 7. С. 163–165.
657. Парыгин Б. Д. Психологический барьер и его природа. *Социальная психология и философия*. Ленинград: ЛГПИ, 1975. Вып. 3. С. 3–13.
658. Певзнер М. Н. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия / М. Н. Певзнер, О. М. Зайченко, В. О. Букетов, С. Н. Горычева, А. В. Петров, А. Г. Ширин. Великий Новгород: Изд-во НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002. 316 с.
659. Педагогика. Большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2005. 720 с.
660. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. Москва: Педагогическое общество России, 1998. 640 с.
661. Педагогика: уч. пос. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. Москва: Школа-Пресс, 1998. 512 с.
662. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов; под ред. Ю. К. Бабанского. 2-е изд., доп. и перераб. Москва: Просвещение, 1988. 479 с.
663. Педагогические игротехники: копилка методов и упражнений / Л. С. Кожуховская и др.; под общ. ред. Л. С. Кожуховской. Минск: Изд. центр БГУ, 2010. 233 с.
664. Педагогіка в запитаннях і відповідях: Навч. посіб. / Л. В. Кондрашова, О. А. Пермьяков, Н. І. Зеленкова, Г. Ю. Лаврешина. Київ: Знання, 2006. 252 с.
665. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; За ред. З. Н. Курлянд. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ: Знання, 2007. 495 с.
666. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчицька,

Л. С. Сігаєва, Я. В. Цехмістер та ін.; За ред. С. О. Сисоєвої. Київ: ВІПОЛ, 2001. 502 с.

667. Педагогічні технології: наука - практиці. Вип. 1 / О. І. Кульчицька, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер; За ред. С. О. Сисоєвої. Київ: ВІПОЛ, 2002. 280 с.

668. Педагогічні технології: теорія та практика: навч.-метод. посіб. / за ред. М. В. Гриньової; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Вид. 3-тє. Полтава: АСМІ, 2012. 231 с.

669. Пезешкиан Н. Торговец и попугай. Восточные истории в позитивной психотерапии. Владивосток: ЛАИНС, 2003. 110 с.

670. Пелікан Я. Ідея Університету: пер. з англ. Київ: Дух і літера, 2009. 306 с.

671. Перевалова Л. В. Роль і значення гуманітарної освіти у підготовці фахівців нового покоління. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр. / ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. Г. РОМАНОВСЬКИЙ. Харків: НТУ «ХПІ», 2010. Вип. 27 (31): V Кримські педагогічні читання «Педагогіка вищої школи 21-го століття та формування національної гуманітарно-технічної еліти»: в 3 ч. Ч. 2. С. 182-188.

672. Петров А. Ю. Компетентностный подход в непрерывной профессиональной подготовке инженерных педагогических кадров: автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.08. Киров: ВятГГУ, 2005. 40 с.

673. Петров А. Ю. Основные концепты компетентностного подхода как методологической категории. *Альма Матер. Вестник высшей школы*. 2005. № 2. С. 54–60.

674. Петров В. В. Инновационные подходы к образованию в контексте формирующегося общества знания. *Философия образования*. 2009. № 4(29). С. 81–86.

675. Петрова О. С. К проблеме оценивания развития социально-профессиональной компетентности студентов. *Педагогическое образование в России*. 2013. № 1. С. 126-129.

676. Петровский А. В. Психология развивающейся личности. Москва: Педагогика, 1987. 240 с.
677. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 512 с.
678. Пехота О. М. Особистісно орієнтована освіта і технології. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи; за ред. І. А. Зязюна. Київ: Віпол, 2000. С. 274-298.
679. Пехота О. М., Старева А. М. Особистісно-орієнтоване навчання: підготовка вчителя. Миколаїв: Іліон, 2006. 272 с.
680. Пидкасистый П. И., Хайдаров Ж. С. Технология игры в обучении и развитии: учебное пособие. Москва: МПУ, 1996. 269 с.
681. Писарева С. А. Образовательная среда профильного обучения: учеб.-метод. пособие для учителей. Санкт-Петербург: КАРО, 2005. 96 с.
682. Пискунова Е. В. Профессиональная педагогическая рефлексия в деятельности и подготовке педагога. *Вестник ТГПУ*. 2005. № 1(45). С. 62-66.
683. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2004. 616 с.
684. Пісоцька М. Е. Індивідуалізація навчання студентів природничо-математичних спеціальностей у вітчизняних вищих педагогічних навчальних закладах другої половини ХХ – початку ХХІ століття: теорія та практика. Харків: Видавництво Іванченка І. С., 2018. 533 с.
685. Платов В. Я. Деловые игры: разработка организация, проведение. Москва: Профиздат, 1991. 192 с.
686. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий: учеб. пособ. для учеб. завед. профтехобразования. 2-е изд., перераб. и дополн. Москва: Высшая школа, 1984. 174 с.
687. Платонов К. К. О системе психологии. Москва: Мысль, 1972. 216 с.
688. Платонов К. К. Структура и развитие личности. Москва: Наука, 1986. 244 с.

689. Платонов К. К., Голубев Г. Г. Психология. Учеб. пособие. Москва: «Высш. школа», 1977. 247 с.
690. Платонова Н. М. Дидактика социального образования: особенности обучения социальной работе. Санкт-Петербург: СПбУ, 2001. 168 с.
691. Плешакова М., Чигинская Н., Шаховская Л. Деловые игры в экономике: методология и практика. Учебное пособие. Москва: КноРус, 2008. 240 с.
692. Погодина А. В. Культурологический подход в социальнопсихологических исследованиях образовательных учреждений. *Психологическая наука и образование*. 2010. № 1. С. 41-47.
693. Подласый И. П. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 576 с.
694. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование. Социально-философское исследование. Запорожье: Просвіта, 2000. 250 с.
695. Подольська Є. А., Назаркіна В. М., Яковлев А. О. Освіта як чинник розвитку особистості в соціокультурному контексті: монографія. Харків: НФАУ, «Золоті сторінки». 236 с.
696. Подоляк Я. В. Педагогика высшей школы: Учебное пособие. Харьков: ХНУ, 2004. 145 с.
697. Подымов Н. А. Психологические барьеры в профессиональной деятельности учителя: дисс. ... доктора псих. наук: 19.00.07. Курск, 1999. 390 с.
698. Подымова Л. С. Психолого-педагогическая инноватика: личностный аспект. Москва: МПГУ, 2012. 207 с.
699. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; Под ред. Е. С. Полат. Москва: «Академия», 2002. 272 с.

700. Половодов Ю. А. Формирование социальной активности студентов колледжа средствами физической культуры: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08. Краснодар, 2009. 23 с.

701. Положення про організацію освітнього процесу в Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна (нова редакція). URL: https://drive.google.com/drive/folders/0BwRBoOD_AIQSZ0xDtkt2eDNrX0U (дата звернення: 01.03.2019).

702. Поляков М. В., Савчук В. С. Класичний університет: еволюція, сучасний стан, перспективи. Київ: Генеза, 2004. 164 с.

703. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. /О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. За ред. О. І. Пометун. Київ: Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.

704. Пономарева З. М. Деловые игры в коммерческой деятельности. Темы: аукцион, биржа. Практикум. Москва: Дашков и Ко, 2015. 184 с.

705. Понукалина О. В. Специфика досуга современной молодежи. *Высшее образование в России*. 2007. № 11. С. 124-128.

706. Попков В. А. Критический стиль мышления у субъектов высшего профессионального образования. Москва: Агроконсалт, 2002. 233 с.

707. Попов Л. Н. Систематизация методологических принципов (подходов) педагогики. *Педагогическое образование в России*. 2012. № 1. С. 15-20.

708. Попов С. Методология организации общественных изменений. Кентавр. *Методологический и игротехнический альманах*. Вып 26 (июнь 2001) С. 2-13.

709. Попова С. И. Педагогическая поддержка в работе учителя и классного руководителя. Москва: Центр «Педагогический поиск», 2005. 176 с.

710. Посохов С. І. Образи університетів Російської імперії другої половини ХІХ – початку ХХ ст. в публіцистиці та історіографії. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2006. 368 с.

711. Посталюк Н. Ю. Проектирование инновационных образовательных систем: региональный аспект. URL: <http://psycology.narod.ru/121.html> (дата звернення 02.07.2019).

712. Постанова Кабінету Міністрів від 5 вересня 1996 р. «Про затвердження Положення про державний вищий навчальний заклад». С. 2. URI: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1074-96-%D0%BF> (дата звернення 02.07.2019).

713. Пригожин А. И. Нововведения: Стимулы и препятствия. Социальные проблемы инноватики. Москва: Изд. Политической литературы, 1989. 271 с.

714. Пригожин А. И. О типологии игр. *Социальное проектирование в сфере культуры. Игровые методы*. Москва, 1987. С. 76-83.

715. Пригожин А. И. Современная социология организаций. Москва: Интерпракс, 1995. 296 с.

716. Принцип. *Советский энциклопедический словарь*. / Гл.ред. А. М. Прохоров. 4-е изд. Москва: Сов.энциклопедия, 1988. С. 1061.

717. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu> (дата звернення: 03.12.2017).

718. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: постанова від 29 квітня 2015 р. № 266. URL : <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/101-perelik-galujej-znan-i-spetsialnostej> (дата звернення: 21.01. 2019).

719. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 03.12.2017).

720. Програма та науково-методичні рекомендації для проведення педагогічної практики / Л. П. Вовк, Г. Д. Панченко, О. С. Падалка. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. 78 с.

721. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Педагогічна технологія. Харків: Основа, 1995. 216 с.

722. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Сучасні педагогічні технології в підготовці вчителів: навч. посіб. Харків: Колегіум, 2008. 344 с.
723. Пролесєв С. Культурно-історичне покликання університету. *Покликання університету: зб. наук. праць*. Київ: Янко, 2005. С. 31–38.
724. Просвещение. *Философский энциклопедический словарь*. 2-е изд. Москва: Сов.энциклопедия, 1989. С. 518-519.
725. Протасевич А. В. Понятие «метод» в структуре педагогического и социологического знания. *Человек и образование*. 2013. № 4(37). С. 197-200.
726. Професійна підготовка фахівців вищої школи в умовах оновленої парадигми освіти; за ред. Г. Є. Гребенюка. Харків: Каравела, 1999. 134 с.
727. Прохорова Д. А. Психологические барьеры руководителей среднего звена в процессе дополнительного профессионального образования: дисс. ... канд. псих. наук: 19.00.01, 19.00.05. Казань, 2006. 224 с.
728. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учебное пособие [для студентов высших учебных заведений]. Москва: Академия, 2008. 318 с.
729. Психологическая диагностика: Учебное пособие. / Под редакцией М. К. Акимовой. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 304 с.
730. Пугачов В. П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом: Учебник для студентов вузов. Москва: Аспект Пресс, 2002. 285 с.
731. Пузыревский В., Эпштейн М. Деловая игра «Журналист». Идея, технология и опыт организации в городе или районе. Санкт-Петербург: Изд-во Участие, 2009. 65 с.
732. Пушкарев Н. Ф., Троицкая Е. В., Пушкарев Н. Н. Практикум по кадровому менеджменту. Деловые игры. Москва: Финансы и статистика, 2000. 160 с.
733. Пушкарева Т. Г. Содержание социальной компетентности будущих педагогов сельских общеобразовательных учреждений. *Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin)*. 2011. Вып. 11 (101). С. 100–103.

734. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Д. Равен; пер. с англ. под общ. ред. В. И. Белопольского. Москва: Когито-Центр, 2002. 396 с.
735. Радина Н. К. Истории и сказки в психологической практике. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 208 с.
736. Радчук Г. К., Тиунова О.В. Сімейне виховання. Освітній тренінг для батьків: навчально-методични посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. 120 с.
737. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти. Львів: Видавництво Львівської політехніки. 2014. 168 с.
738. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. Санкт-Петербург: Питер Ком, 1999. 416 с.
739. Регуш Л. А. Прогностическая способность учителя и её диагностика: учебн. пособ. Ленинград: ЛГПИ, 1989. 88 с.
740. Резник С. Д., Игошина И. А., Кухарев К. Организационное поведение. Практикум. Деловые игры, тесты, конкретные ситуации. Москва: ИНФРА-М, 2006. 256 с.
741. Репринцева Е. А. Педагогика игры: Теория. История. Практика. Курск: Изд-во Курск. Гос. ун-та, 2005. 34 с.
742. Реформы образования: Аналитический обзор / Под ред. В. М. Филиппова. Москва: Центр сравнительной образовательной политики, 2003. 303 с.
743. Ржевська А. В. Розвиток сучасної університетської освіти країн Західної Європи: монографія. Луганськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. 356 с.
744. Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології. Київ: Ніка-Центр, 2003. 204 с.
745. Рибалка В. В. Особистісний підхід як психолого-педагогічний принцип організації профільної та професійної підготовки учнівської молоді. *Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської*

молоді: науково-методичний посібник. Київ, Тернопіль: Підручники і посібники, 2002. С. 80-90.

746. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості: навчальний посібник. Київ: ІЗМН, 1996. 236 с.

747. Рижанова А. О. Розвиток соціальності людини як умова формування громадянського суспільства. Наука і соціальні проблеми суспільства: освіта, культура, духовність. Харків: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2008. С. 96–100.

748. Рижанова А. О. Соціальність. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. 2-ге видання. Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. С. 98–101.

749. Рогачева Т. В. Профессиональное самоопределение личности как социальная проблема: автореф. дис... канд. филос. наук: 22.00.06. Свердловск, 1991. 23 с.

750. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: [пер. с англ.; под ред. Исениной Е. И.]. Москва: Прогресс, 1994. 480 с.

751. Рожков М. И. Социально-педагогическое сопровождение: концептуальное осмысление процесса. *Психология и педагогика социального воспитания*: мат-лы науч.-практ. конф., посвященной 70-летию со дня рождения А. И. Лутошкина. Кострома, 2005. С. 322-329.

752. Розроблення освітніх програм: методичні рекомендації / авт.: В. М. Захарченко, В. І. Луговий, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / за ред. В. Г. Кременя. Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. 120 с.

753. Романишина Л. М. Система контролю знань студентів при роботі за модульно-рейтинговою технологією. *Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку*. 1996. Ч. IV. С. 41-44.

754. Романова Е. С. Психолого-педагогическое сопровождение процесса профессионализации студентов. *Высшее образование в России*. 2012. №8/9. С. 61-67.

755. Романовський О. Г., Михайличенко В. Є., Грень Л. М. Педагогіка успіху: підручник. Харків: НТУ «ХП», 2011. 368 с.

756. Рототаева Н. А. Психологические условия развития социальной компетентности в юношеском возрасте: дис... канд. психол. наук: 19.00.13. Москва, 2002. 185 с.
757. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. Москва: Педагогика, 1989. Т. 2. 328 с.
758. Русова С. Вибрані педагогічні твори. Київ: Освіта, 1996. 304 с.
759. Рыбальский В. И. АСУ строительством и деловые игры. Москва: Стройиздат, 1983. 248 с.
760. Рябченко О. Л. З досвіду використання нових методів навчання в Харківському інституті народної освіти: матеріали и тезиси научної конференції, посвященної 30-летию кафедри историографії, источниковедения а археології ХГУ (II Астаховские чтения). 1-2 ноября 1994 г. Харьков: ХНУ, 1994. С. 55.
761. Савина Е. А., Ишков А. Д. Активные и интерактивные методы и технологии обучения в подготовке специалистов инвестиционно-строительной сферы в системе дополнительного профессионального образования. Москва: МГСУ, 2011. 120 с.
762. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. Київ: Абрис, 1997. 416 с.
763. Садовский В. Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ. Москва: Наука, 1974. 279 с.
764. Сазонтьева Н. Б. Игра как метод и проблема современной психологии. *Игровое моделирование: методология и практика*. Новосибирск: Наука, 1987. С. 27-34.
765. Сайтбаева Э. Р. Самоопределение педагога-профессионала: сущность и образовательная поддержка. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2010. 235 с.
766. Самсонова Т. И. Социальная компетентность подростков: технологии ее формирования. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУ-СЭ, 2007. 183 с.

767. Сафиуллина И. А. Коммуникативная игра как средство реализации проблемного подхода в обучении иностранному языку. *Мегариф*. 2000. С. 69-70.

768. Сафиуллина И. А. Проблемное обучение как средство реализации творческого потенциала будущего специалиста. *Научный вестник*. Нижнекамск: Изд-во НМИ «Чишмэ», 2000. С. 39-41.

769. Северіна Т. М. Ціннісна детермінація особистісного самовдосконалення студентів у навчально-виховному процесі вищих педагогічних навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Умань, 2012. 225 с.

770. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 4. С. 138-143.

771. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. Москва: НИИ школьных технологий, 2005. 288 с.

772. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.

773. Селевко Г. К. Технология саморазвития личности школьника. *Образование в соврем. шк.* 2002. № 2. С. 29-37.

774. Селиванов В. И. Дискуссионные вопросы психологии воли. *Психологический журнал*. Москва, 1986. № 6. С. 110-121.

775. Семенченко Н. В. Образование в Украине. Киев: Саммит-книга, 2010. 320 с.

776. Семиченко В. А. Психологическая структура профессиональной деятельности учителя: программа спецкурса. Киев: КГПИ, 1990. 28 с.

777. Сердюк Т. В. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів засобами інтерактивних методів навчання (на матеріалі вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації). Мелітополь: Видавничий будинок ММД, 2011. 218 с.

778. Сердюкова Н. С., Посохина Е. В., Серых Л. В. Организация тьюторского сопровождения в общеобразовательном учреждении. Методическое пособие. Белгород: БелРИПКППС, 2011. 122 с.

779. Серебровская Т. Б. Тьюторство в контексте модернизации высшей школы. *Вестник ОГУ*. 2011. № 5(124). С. 13-18.

780. Сивкова А. И., Фрадкина Е. К. Практикум по анализу финансово-хозяйственной деятельности для студентов экономических и торгово-экономических колледжей и вузов. Тесты, задачи, деловые игры, ситуации. Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. 448 с.

781. Сидоркин А. М. Игровой аспект воспитания. *Игра в педагогическом процессе*: межвузовский сб. науч. тр. /общ. ред. Н. П. Аникеевой. Новосибирск: Изд-во НГПИ, 1989. С. 62-70.

782. Симонова Г. И. Педагогическое сопровождение социальной адаптации школьников. *Педагогика*. 2006. № 9. С. 34-40.

783. Сисоєва С. О. Дидактичні засади визначення педагогічних технологій. *Wychowanie techniczne: prace naukowe*. Częstochowa, 2003. № 6. S. 151-171.

784. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник. Київ: Міленіум, 2006. 346 с.

785. Сисоєва С. О. Педагогічні технології і професійний розвиток особистості. *Przyzywanie głębi do kręgu sków, myśli, idei i działań*. Księga Jubileuszowa ofiarowana Profesorowi Jósefowi Zurawowi / Wyższa szkoła pedagogiczna w Częstochowie; pod red. S. Podobinskiego, B. Snocha. Częstochowa, 1999–2000–2001. S. 741-754. (Prace naukowe. Pedagogika; № 8–10).

786. Сисоєва С. О. Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак. *Педагогічний процес: теорія і практика*: зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України, Благод. фонд ім. А. Макаренка. Київ, 2006. Вип. 2. С. 127-131.

787. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Теорія і практика вищої освіти: навч. посібник. Київ-Маріуполь, 2016. 338 с.

788. Система. *Философский энциклопедический словарь* /Редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др. 2-е изд. Москва: Советская энциклопедия, 1989. С. 584-585.
789. Системный подход. *Философский энциклопедический словарь*. 2-е изд., Москва: Советская энциклопедия. 1989. С. 587-588.
790. Ситаров В. А. Дидактика: Учеб.пособие для студ.высш.пед.учеб.заведений / Под ред. В. А. Сластенина. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 368 с.
791. Ситаров В. А., Пустовойтов В. В. Социальная экология: учеб. пособие для студентов вузов. Москва: Академия, 2000. 280 с.
792. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання. Львів: Видавництво «Сполум», 2000. 420 с.
793. Сімейні групові наради як метод розв'язання конфліктних ситуацій: Метод.матеріали для тренера /Упор.: Т. П. Авельцева, Н. В. Зимівець, В. П. Лютий, О. А. Калібаба; За заг.ред.І. Д. Зверєвої. Київ: Наук.світ, 2003. 86 с.
794. Скалабан И. А. Социальное, общественное и гражданское участие: к проблеме осмысления понятий. *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология*. 2011. №. 1(13). С. 130-139.
795. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований: в помощь начинающему исследователю. Москва: Педагогика, 1986. 150 с.
796. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. Москва: Педагогика, 1984. 96 с.
797. Скрипюк И. И. 111 баек для тренеров: истории, мифы, сказки, анекдоты. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 176 с.
798. Сластенин В. А. Личностно ориентированные технологии профессионально-педагогического образования. *Сибирский педагогический журнал*. 2008. № 1. С. 49-75.

799. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Общая педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Под ред. В. А. Сластенина: В 2 ч. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. Ч. 1. 288 с.
800. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. /Под ред. В. А. Сластенина. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
801. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. Москва: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. 224 с.
802. Сластенин В. А., Чижакова Г. И. Введение в педагогическую аксиологию. Москва: Академия, 2003. 192 с.
803. Слободина Н. Д. Деловые игры. Санкт-Петербург: ИВЭСЭП, 2006. 72 с.
804. Слободчиков В. И., Исаева М. А. Психологические условия введения студентов в профессию педагога. *Вопросы психологии*. Москва, 1996. № 4. С. 72–80.
805. Словник української мови. В 11 т. / за ред. І. К. Білодіда; АН УРСР. Інститут мовознавства. Київ: Наук. думка, 1975. URI: http://ukrlit.org/slovnuk/slovnuk_ukrainskoi_movy_v_11_tomakh (дата звернення: 20.02. 2018).
806. Смирнов Е. И. Дидактическая система математического образования студентов педагогических ВУЗов: дис... д-ра пед. наук: 13.00.02, 13.00.08. Ярославль, 1998. 359 с.
807. Смирнов И. П. Социальное партнерство – очевидная потребность профшколы. *Профессиональное образование*. 1998. № 1. С. 32–25.
808. Смолінська О. Є. Ідея європейського університету в педагогічному дискурсі. *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка*. 2014. Вип. 4. С. 94-99.
809. Смолкин А. М. Методы активного обучения. Москва: Высшая школа, 1991. 176 с.
810. Смотров Т. Н. Профессиональное самоопределение и развитие личности: социально-психологические аспекты. Балашов: Фомичев, 2006. 54 с.

811. Собко С. Г. Формування особистісної активності майбутніх учителів фізичного виховання у позааудиторній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Кіровоград, 2006. 225 с.
812. Соколов Д. Сказки и сказкотерапия. Москва: ЭКСМО-Пресс, 1996. 234 с.
813. Соколова Е. С. Социальная активность современной российской молодежи. *Знание. Понимание. Умение*. 2011. № 1. С. 197-202.
814. Солодова Г. Г. Профессиональное самоопределение студентов в педагогической культуре изменяющегося социума. Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2008. 231 с.
815. Сони́на О. В. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов посредством проведения деловых игр. Челябинск: Изд. Центр ЮУрГУ, 2010. 109 с.
816. Сопілко Н. В. Особливості подолання психологічних бар'єрів у студентів у процесі навчання: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. Хмельницький, 2008. 268 с.
817. Социальная компетентность руководителя образовательного учреждения: учеб.-метод. пособие/[А. Г. Асмолов и др.]. Москва: АСОУ, 2007. 86 с.
818. Соціальний супровід сімей, що опинились в складних життєвих обставинах: Метод. посіб. /І. Зверєва, В. Кузьмінський, Ж. Петрочко та ін. Київ: ДЦССДМ, 2006. 84 с.
819. Спенсер Г. Синтетическая философия (в кратком изложении Говарда Коллинза). Киев: Ника-Центр, 1997. 512 с.
820. Спи́рин А. В. Формирование социальной компетентности студентов в межвузовском образовательном центре: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. Кострома. 2010. 24 с.
821. Старикова О. Г. Тьюторинг как стратегический вектор «европейского измерения» высшего образования. *Образование. Наука. Инновации: Южное измерение*. 2010. № 1(11). С. 45-50.

822. Степанов Е. Н., Лузина Л. М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. Москва: ТЦ Сфера, 2003. 160 с.
823. Стефанова Л. Н. Система методического обеспечения самостоятельной учебно-профессиональной деятельности будущих учителей математики. *Вестник Новгородского государственного университета*. 2009. № 53. С. 65-68.
824. Столяренко Л. Д. Педагогика. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. 448 с.
825. Стрельников В. Ю. Акмеологічна компетентність викладача вищої школи. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. Черкаси, 2013. С. 71-74.
826. Строкова Т. А. Педагогическая поддержка и помощь в современной образовательной практике. *Педагогика*. 2002. № 4. С. 20-27.
827. Субіна О. О. Формування соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей в умовах магістратури: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ: НПУ ім. М. Драгоманова, 2015. 23 с.
828. Сунгуров А. Ю. Инновации в социуме и политике. *Философские науки*. 2013. № 3. С. 5-20.
829. Сухова Л. В. Коммуникативно–ориентированное обучение иностранному языку и языковая парасреда как его системообразующий фактор. *Иностранный язык в школе*. 2007. № 5. С. 15–18.
830. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка. Київ: Радянська школа, 1978. 263 с.
831. Сущенко Т. І. Особливості особистісно-орієнтованого педагогічного процесу. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*: зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Вип. 19. Київ; Запоріжжя, 2001. С. 3–6.
832. Сыскина Н. В. Деловая игра «Предприятие – министерство»: учеб.пособие для студ. НГУ. Новосибирск: НГУ, 1974. 78 с.

833. Тамарин В. Э., Яковлева Д. С. Воспитание у студентов педагогической направленности мышления. *Сов. педагогика*. 1971. № 12. С. 56-67.
834. Таможняя Е. А. Система методической подготовки учителя географии в педагогическом вузе в условиях модернизации образования: дис... д-ра пед. наук: 13.00.02. Москва, 2010. 491 с.
835. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 3. С. 20–26.
836. Терентьева Н. О. Розвиток університетської освіти в Україні: тенденції Другої академічної революції: монографія. Черкаси : ФОП Чабаненко, 2017. 408 с.
837. Терещук Г. В. Індивідуалізація навчання в контексті ідеї концепції нової української школи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. 2017. № 2. С. 6-16.
838. Технология. *Советский энциклопедический словарь*/ Гл.ред. А. М. Прохоров. 4-е изд. Москва: Советская энциклопедия, 1988. 1600 с.
839. Тимофеева З. М. Методическая подготовка преподавателя географии в университете: программа и методические рекомендации по курсу «Методика преподавания географии». Ростов-на-Дону: РГУ, 1998. 27 с.
840. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ: Либідь, 2003. 376 с.
841. Титова Е. С., Фролова Т. В. Проблемное обучение как метод активизации познавательной деятельности. *Пожарная безопасность: проблемы и перспективы*. 2016. № 1(7). С. 206-209.
842. Тихонова В. И., Соколов В. П., Хореев А. И. Деловая игра как активный метод обучения в ВУЗе. Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2013. 260 с.

843. Тихонова Т. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя інформатики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2001. 20 с.
844. Ткачова Н. О. Аксиологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Луганськ, 2007. 45 с.
845. Торохтий В. С. Психология социальной работы с семьей. Москва: ЭКСМО Пресс, 1996. Т. 3. 500 с.
846. Трайнев В. Учебные деловые игры в педагогике, экономике, менеджменте, управлении, маркетинге, социологии, психологии. Москва: Владос, 2005. 303 с.
847. Трайнев В. А. Деловые игры в учебном процессе: Методология разработки и практика проведения. Москва: Издательский Дом «Дашков и К°»: МАН ИПТ, 2002. 360 с.
848. Трайнев В. А., Матросова Л. Н., Трайнев И. В. Интенсивные педагогические и информационные технологии. Том 2. Теория и методология учебных деловых игр. Москва: Прометей, 2000. 257 с.
849. Трайнев В. А., Трайнев И. В. Интенсивные педагогические игровые технологии в гуманитарном образовании (методология и практика) Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2006. 282 с.
850. Требования к знаниям и умениям школьников: дидактико-методический анализ / под ред. А. А. Кузнецова. Москва: Педагогика, 1987. 176 с.
851. Турнер Д. Ролевые игры. Практическое руководство. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 352 с.
852. Тюкалова Н. В. Социальное партнерство в сфере подготовки кадров. *Профессионал*. 2006. № 5. С. 13–17.
853. Тюков А. А. Организационно-обучающие игры и моделирование процессов социального развития личности. *Игровое моделирование: Методология и практика*. Новосибирск: Наука, 1987. С. 44-51.

854. Удовицька О. В. Модульне навчання в стоматології: принципи побудови й основні типи. *Наукова, практична і педагогічна стоматологія*. 2003. Вип. 2. С. 85-87.

855. Узнадзе Д. М. Общая психология /Пер. с грузинского Е. Ш. Чомахидзе; под ред. И. В. Имедадзе. Москва: Смысл; Санкт-Петербург: Питер, 2004. 413 с.

856. Университетская идея в Российской империи XVIII – начала XX веков: антология: учеб. пособие для вузов / Герм. ист. ин-т в Москве, Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, Харьк. нац. ун-т им. В. Н. Каразина; сост.: А. Ю. Андреев, С. И. Посохов. Москва: РОССПЭН, 2011. 527 с.

857. Усвідомлене батьківство як умова повноцінного розвитку дитини: метод.матеріали для тренера /О. В. Безпалько, Т. Л. Лях, В. В. Молочний, Т. П. Цюман; Під заг.ред. Г. М. Лактіонової. Київ: Наук.світ, 2003. 107 с.

858. Усманов Б. Ф. Социальная инноватика: Учебное пособие. 3-е изд., перераб. и дополн. Москва: Социум, 2009. 518 с.

859. Усова А. В. Методологические основы профессиональной подготовки студентов вузов. *Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки*. 2012. № 4(263). С. 9-11.

860. Устав Императорского Харьковского университета. *Периодическое сочинение об успехах народного просвещения*. Санкт-Петербург: Имп. Акад. наук, 1805. № 10. С. 225–290. URL: <http://escriptorium.univer.kharkov.ua/handle/1237075002/470> (дата обращения: 02.07.2019).

861. Учурова С. А. Развитие социальной компетентности подростков в учебной групповой работе. *Изв. Уральского гос.ун-та*. 2007. № 50. С. 47–51.

862. Ушева Т. Ф. Условия формирования рефлексии студентов педагогического вуза. *Высшее образование сегодня*. 2007. № 10. С. 42-45.

863. Ушева Т. Ф. Формирование и мониторинг рефлексивных умений учащихся: Методическое пособие. Красноярск, 2007. 88 с.

864. Ушинский К. Д. Воспитание человека. Москва: Карапуз, 2000. 256 с.
865. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / под ред. А.И. Пискунова [и др.]; Акад. пед. наук СССР. Москва: Педагогика, 1974. Т. 1: Теоретические проблемы педагогики. 584 с.
866. Ушинський К. Д. Про сімейне виховання. Київ: Рад. школа, 1983. 151 с.
867. Фастова Е. И. Социальная компетентность подростка: функции и компоненты. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2009. № 1. С. 96–100.
868. Федоров И. Б., Еркович С. П., Коршунов С. В. Высшее профессиональное образование: Мировые тенденции (Социальный и философский аспекты). Москва: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 1998. 368 с.
869. Федорова Л. И. Игра. Дидактическая, ролевая, деловая. Решение учебных и профессиональных проблем. Москва: Форум, 2009. 176 с.
870. Федотенко И. Л. Теория и практика становления профессионально-ценностных ориентаций учителя в процессе непрерывного педагогического образования: дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.01. Москва: МГУ, 2000. 433 с.
871. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва: Изд-во Института психотерапии, 2002. 490 с.
872. Филатов В. М. Ситуационно-ролевые игры как средство методической подготовки студентов языкового педвуза. *Иностранные языки в школе*. 1982. № 4. С. 55-58.
873. Финк Е. Основные феномены человеческого бытия. *Проблема человека в западной философии* / общ. ред. Ю. Н. Попова. Москва, 1988. С. 357–402.
874. Фирсакова И. В. Особенности формирования общественных молодежных организаций в социальной структуре российского общества (на

примере Хабаровского края): автореф. дис....канд. соц. наук: 22.00.04. Хабаровск, 2013. 24 с.

875. Філь О. В. Казкотерапія в соціально-педагогічній практиці. *Вісник Запорізького національного університету: Збірник наукових статей. Педагогічні науки. Запоріжжя: ЗНУ, 2008. С. 225-230.*

876. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. для студ. вищих пед. закладів освіти. Київ: Академія, 2000. 544 с.

877. Фоминых М. В. Игровое моделирование. Saarbrücken, Germany: LAP Lambert Academic Publishing, 2011. 304 с.

878. Формирование ключевых компетентностей учащихся через проектную деятельность: Учебно-методическое пособие. Авт.-сост.: Татарченкова С. С, Телешов С. В.; Под. Ред. С. С. Татарченковой. Санкт-Петербург: КАРО, 2008. 160 с.

879. Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва: Прогресс, 1990. 367 с.

880. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы. Москва: Педагогика-Пресс, 1993. 144 с.

881. Фришман И. И. Развитие идеи игрового взаимодействия в условиях детских общественных объединений последних десятилетий XX века. *Развитие личности. 2002. № 1. С. 255-265.*

882. Фролов Ю. В., Махотин Д. А. Компетентная модель как основа оценки качества подготовки специалистов. *Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 34-41.*

883. Фрумин И. Д. Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования. *Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: материалы 9-й научно-практ. конф. Краснояр. гос. ун-т. Красноярск, 2003. С. 33-57.*

884. Фурман А. В. Модульно-розвивальне навчання - система педагогічних інновацій. *Педагогіка і психологія. 1995. №3(8). С. 96-108.*

885. Фурман А. В. Принцип модульності в освітній практиці: два рівні втілення. *Рідна школа*. 1995. № 7-8. С. 22-28.
886. Фурман А. В., Шандрук С. К. Організаційно–діяльнісні ігри у вищій школі: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2014. 271 с.
887. Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна за 200 років / В. С. Бакіров, В. М. Духопельников, Б. П. Зайцев та ін. Харків: Фоліо, 2004. 750 с.
888. Харланова Е. М. Социальная активность студентов: сущность понятия. *Теория и практика общественного развития*. 2011. № 4. С. 183-186.
889. Харченко С. Я., Краснова Н. П., Харченко Л. П. Соціально-педагогічні технології: Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Луганськ: Альма-матер, 2005. 552 с.
890. Харьковский государственный университет. 1805–1980: Исторический очерк. Харьков, 1980. 189 с.
891. Хатунцева С. М. Индивидуальная дидактическая подготовка студентов в высших учебных заведениях. *Непрерывное образование личности как феномен XXI века: материалы Международ. науч.-практич. конференц. молодых ученых, аспирантов, студентов (Соликамск, 11 мая 2012)*. Соликамск, 2012. Ч. 1. С. 129-130.
892. Хатунцева С. М. Самовдосконалення як чинник розвитку професіоналізму майбутніх учителів. *Педагогіка та психологія: зб. наук. пр.* / за загальною редакцією академіка І. Ф. Прокопенка, проф. С. Т. Золотухіної. Харків, 2016. Вип. 54. С. 212–222.
893. Хатунцева С. М. Самовиховання як компонент самовдосконалення вчителя. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць / [редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін.]*. Київ-Вінниця, 2014. Вип. 40. С. 398–405.
894. Хейзинга И. Homo ludens. В тени завтрашнего дня. Москва: Прогресс, 1992. 464 с.

895. Хмелевська О. М. Освітні ризики у контексті людського розвитку. *Демографія та соціальна економіка*. 2016. № 3. С. 145–157.
896. Ходусов А. Н. Формирование мотивационно-ценностного отношения специалиста к профессиональной деятельности. Москва; Курск: Изд-во Курского гос. ун-та, 2009. 283 с.
897. Холл М. Игры, в которые играет бизнес. Бизнес, который играет в игры. Москва: Попурри, 2007. 368 с.
898. Холмская М. Р. Политическое участие как объект исследования. Обзор отечественной литературы. *Полис*. 1999. № 3. С. 170-176.
899. Хоменко А. Г. Учебные деловые игры как средство формирования профессиональных умений студентов техникумов и колледжей (на примере строительных спец.): дис...канд.пед.наук: 13.00.01. Киев, 1994. 148 с.
900. Христенко В. Б. Деловые игры в учебном процессе: Учебное пособие. Челябинск: Челябинский политехнический институт, 1983. 143 с.
901. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Интернет-журнал «Эйдос». 2002. 23 апреля. URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата звернення 02.07.2019).
902. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58-64.
903. Хуторской А. В. Ключевые компетенции. Технология конструирования. *Народное образование*. 2003. № 5. С. 55-61.
904. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: учеб.пособие для студ.высших учеб.заведений. 2-е изд., стер. Москва: Издательский центр «Академия», 2010. 256 с.
905. Хуторской А. В., Хуторская Л. Н. Компетентностный подход к моделированию последипломного образования. *Теория и практика последипломного образования: сб. науч. статей / Под ред. проф. А. И. Жука*. Гродно: ГрГУ, 2003. С. 256–260.

906. Хучек М. Социально-экономическое содержание инновации на предприятии. *Вестник Московского университета. Серия 6. Экономика.* 1995. № 1. С. 62-71.
907. Цехмістрова Г. С. Ефективність застосування модульного навчання та рейтингової системи контролю знань студентів. *Проблеми освіти.* 2001. Вип. 26. С. 40-53.
908. Цукерман Г. А. Система Эльконина - Давыдова как ресурс повышения компетентности российских школьников. *Вопросы психологии.* 2005. № 4. С. 84-96.
909. Цюман Т. П. Ігрова терапія. *Енциклопедія для фахівців соціальної сфери.* 2-ге видання. Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. С. 488-489.
910. Чайка В. М. Основы дидактики : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Академвидав, 2011. 240 с.
911. Человек и общество. (Культурология). Словарь справочник. Ростов-на-Дону: Издательство «Феникс», 1996. 544 с.
912. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 437 с.
913. Чернилевский Д. В., Морозов А. В. Креативная педагогика и психология: учеб. пособ. для вузов. Москва: МГТА, 2001. 301 с.
914. Чернилевский Д. В., Филатов О. К. Технологии обучения в высшей школе. Учебное издание / Под ред. Д. В. Чернилевского. Москва: «Экспедитор», 1996. 228 с.
915. Чернобильская Г. М. Методика обучения химии в средней школе: учеб. для студентов учеб. заведений. Москва: Владос, 2000. 335 с.
916. Чернышева В. К. О месте дидактических принципов в теории обучения. Новое в психологии. Москва: Просвещение, 1976. Вып. 2. С. 99-107.
917. Чернышов В. Н., Чернышов А. В. Теория систем и системный анализ: учеб. пособие. Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2008. 96 с.

918. Чинкина Н. Ш. Факторы и барьеры творческого саморазвития учителя в условиях инновационной школы: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.01. Казань, 1995. 21 с.
919. Чобітько М. Г. Особистісно-орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: Теоретико-методологічний аспект: монографія. Черкаси: Брама-Україна, 2006. 560 с.
920. Чудновский В.Э. Воспитание способностей и формирование личности. Москва: Знание, 1986. 80 с.
921. Чурилова Г. А., Еремин Д. А. Деловые и ролевые игры в процессе оптимизации современных технологий высшего образования. Санкт-Петербург: ГОУВПО «СПГУТД», 2010. 110 с.
922. Шадриков В. Д. Деятельность и способности. Москва: Логос, 1994. 320 с.
923. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 8. С. 26-31.
924. Шайдур І. А. Організація самостійної роботи студентів педагогічних університетів на основі індивідуально орієнтованого підходу: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 22 с.
925. Шакуров Р. Х. Барьер как категория и его роль в деятельности. *Вопросы психологии*. 2001. № 1. С. 3–18.
926. Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. Москва: Просвещение, 1990. 308 с.
927. Шакуров Р. Х. Теоретико-методологические основы психологии: новая научная парадигма. *Магистр*. 1997. Спецвыпуск. С. 17-23.
928. Шакуров Р. Х. Эмоции. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики). Казань: Центр инновационных технологий, 2001. 180 с.
929. Шамова Т. И., Давиденко Т. М., Шибанова Г. Н. Управление образовательными системами. 3-е изд., стер. Москва: Академия, 2006. 384 с.

930. Шандрук С. К. Формування індивідуально-творчого стилю діяльності практичних психологів. Психолого-педагогічна реабілітація дітей, вилучених із праці на вулиці; за ред. О. П. Петрашук та І. І. Цушка. Київ: Ніка-Центр, 2003. С. 57-62.

931. Шандрук С. К., Одобецька Т. П. Теоретико-методологічні основи особистісно-орієнтованої освіти. *Теорія і практика особистісно-орієнтованої освіти*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 8-10 квітня 2003 р.), 1 частина. Київ - Запоріжжя: Просвіта, 2003. С. 173-175.

932. Шаронова С. А. Деловые игры. Учебное пособие. Москва: Издательство Российского Университета дружбы народов, 2004. 166 с.

933. Шаронова С. А. Социальные технологии: деловые игры: учебное пособие. Москва: ПСТГУ, 2013. 220 с.

934. Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования. *Стандарты и мониторинг образования*. 1999. № 2. С. 15-20.

935. Шишов С. Е., Агапов И. Г. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2002. № 2. С. 58-62.

936. Шишова И. Е. Формирование социальной компетенции в процессе обучения иностранным языкам. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2006. № 9. С. 110–113.

937. Шиян А. А. Теорія ігор: основи та застосування в економіці та менеджменті: навч. посібник. Вінниця: ВНТУ, 2009. 164 с.

938. Шиянов Е. Н. Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики. *Педагогика: научно-теоретический журнал*. 2005. № 9. С. 17-25.

939. Шмаков С. А. Игры учащихся - феномен культуры. Москва: Новая Москва, 1994. 240 с.

940. Шмаков С. А. Игры шутки - игры минутки. Москва: Новая школа, 1996. 112 с.

941. Штефан Л. В. Інноваційні технології в освіті: навч. пос. для студентів вищих навчальних закладів інженерно-педагогічних спеціальностей. Харків: Друкарня Мадрид, 2012. 174 с.

942. Шумилова Е. А. Концепция формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов в вузе. Челябинск: Дитрих, 2011. 258 с.

943. Шуть М. М. Школа ігромайстерності. Київ: Вид. дім «Шкіл. світ»: Вид. Л. Г. Галіцина, 2006. 128 с.

944. Щедровицкий Г. П. О принципах анализа объективной структуры мыслительной деятельности на основе понятий содержательно-генетической логики. Избранные труды. Москва: Школа культурной политики, 1995. С. 466–473.

945. Щедровицкий Г. П. Организационно-деятельностная игра. Сборник текстов (1). Москва: Наследие ММК, 2004. 288 с.

946. Щедровицкий Г. П. Проблемы методологии системного исследования. Избранные труды. Москва: Школа культурной политики, 1995. С. 155–196.

947. Щербань П. Методика проведення навчально-педагогічних ігор у вищому навчальному закладі. *Імідж сучасного педагога*. 2003. № 2. С. 37–38.

948. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри: Навч. посібник. Київ: Вища школа, 1993. 120 с.

949. Щербань П. М. Особливості навчально-педагогічних ігор у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів. *Зб. наук. праць ПДПУ ім. В.Г. Короленка. Серія «Педагогічні науки»*. Полтава, 2004. Вип. 5(38). С. 294-302.

950. Щербань П. М. Формування педагогічної культури майбутніх учителів історії і права засобами навчально-педагогічних ігор: Інформаційний пакет навчально-методичного забезпечення спецкурсу. Полтава: Вид-во Центру оперативної поліграфії «Друкарська майстерня», 2007. 38 с.

951. Эльконин Б. Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения. Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. Красноярск, 2000. 267 с.
952. Эльконин Д. Б. Психология игры. Москва: Владос, 1999. 360 с.
953. Эпштейн М.Н. Игра в жизни и искусстве. *Парадоксы новизны. О литературном развитии 19-20 веков.* Москва: Советский писатель, 1988. С. 276-303.
954. Югова Е. А. Технологии формирования здоровьесберегающей компетентности у студентов. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.пед. ун-та, 2012. 117 с.
955. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. Москва: Эдиториал УРСС, 1997. 444 с.
956. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Москва: Наука, 1978. 392 с.
957. Яворовская Л. Н., Мельникова С. И. Игровые формы учебных занятий: учебно-методическое пособие. 2-е изд., испр. и доп. /Под ред. Л. Н. Яворовской. Харьков: ХНУ имени В. Н. Каразина, 2009. 36 с.
958. Яголковский С. Р. Инновационность как предмет психологического исследования. *Журнал высшей школы экономики.* 2007. Т. 4. № 2. С. 123-133.
959. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе. Москва: Сентябрь, 2000. 176 с.
960. Якобсон В. Д. К вопросу о классификации учебных деловых игр. *Межведомственная школа-семинар по активным методам обучения: тезисы докл. ИПК СХХ ЛССР.* Вильнюс, 1985. С. 65-66.
961. Яковенко И. М. Педагогическое сопровождение развития творческого потенциала будущего педагога. *Известия ТулГУ. Серия «Педагогика».* Вып. 3. Тула: Изд-во ТулГУ, 2006. С. 310-314.
962. Яковлева Н. В. Психолого-педагогические условия преодоления коммуникативных барьеров в процессе изучения иностранного языка: дисс. ... канд. псих. наук: 19.00.07. Киев, 2003. 160 с.

963. Яковлева Н. Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении: учеб. пособие. 2-е изд., стер. Москва: ФЛИНТА, 2014. 144 с.
964. Янкович О, Беднарк Ю., Анджеєвська А. Освітні технології сучасних навчальних закладів: навчально-методичний посібник. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2015. 212 с.
965. Янсен Ф. Эпоха инноваций. Перевод с англ. Москва: Инфра-М, 2002. 308 с.
966. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования. Пер. с польск. О. В. Довженко. Москва: Высш. школа, 1986. 136 с.
967. Ярошевский М. Г. Психология в XX столетии. Москва: Издательство политической литературы, 1974. 447 с.
968. Ярцева И. К. Педагогические условия формирования социокультурной компетенции студентов отделения переводчиков: автореф. дис.канд.пед.наук: 13.00.01. Воронеж, 2009. 23 с.
969. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 365 с.
970. Aebersold M., Tschannen D. Simulation in Nursing Practice: The Impact on Patient Care. OJIN: The Online Journal of Issues in Nursing, 2013. Vol. 18, No. 2, Manuscript 6.
URL: <http://www.nursingworld.org/MainMenuCategories/ANAMarketplace/ANAPeriodicals/OJIN/TableofContents/Vol-18-2013/No2-May-2013/Simulation-in-Nursing-Practice.html> (дата звернення 02.07.2019).
971. Angelini M. L., García-Carbonell A. Análisis cualitativo sobre la simulación telemática como estrategia para el aprendizaje de lenguas. *Revista Iberoamericana de educación*. 2014. № 64(2). Pp. 1-15.
972. Annetta L., Cheng M., Holmes S. Assessing twenty-first century skills through a teacher created video game for high school biology students. *Research in Science and Technological Education*. 2010. № 28. Pp. 101-114.

973. Barnett R. *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1994. 207 p.
974. Berkman L. F., Glass T., Brissette I., Seeman T. E. From social integration to health: Durkheim in the new millennium. *Social Science & Medicine*. 2000. № 51. Pp. 843-857.
975. Berman M., Broun D. *The power of metaphor*. Carmarthen: Croun House Publishing, 2000. 240 p.
976. Boehje M., Dobbins G. L., Erickson S., Taylor R. Using games to teach farm and agribusiness management. *Review of Agricultural Economics*. 1995. № 17(3). Pp. 247-255.
977. Borjas G. Ethnic capital and intergenerational mobility. *Quarterly Journal of Economics*. 1992. № 107. Pp. 123-50.
978. Cattell V. Poor people, poor places, and poor health: the mediating role of social networks and social capital', *Social Science and Medicine*. 2001. № 52(10). Pp. 1501-16.
979. *Competence: Inquires into its Meaning and Acquisition in Educational Settings* / Ed. E.C. Short. N.Y, 1984. 185 p.
980. Crosby B. C., Bryson J. M. Teaching leadership and policy change in a public affairs school. *Journal of Public Affairs Education*. 2007. № 13(2). Pp. 169-186.
981. Cuenca López J. M., Martín Cáceres M. J. Virtual games in social science education. *Computers & Education*. 2010. № 55(3). Pp. 1336-1345.
982. Curtis S., Lawson K. Gender, ethnicity and self-reported health: the case of African-Caribbean populations in London. *Social Science & Medicine*. 2000. № 50. Pp. 365-85.
983. Dave R. H. *Foundations of Lifelong Education: Some Methodological Aspects*. *Foundations of Lifelong Education*. Hamburg, 1976. Pp. 13-19.
984. Early P. *The School Management Competence's Project. Standards for School Management*. N.Y, 1992. 70 p.

985. Ebner M., Holzinger A. Successful implementation of user-centered game based learning in higher education: An example from civil engineering. *Computers and Education*. 2007. № 49(3). Pp. 873-890.
986. Faria A. J. The Changing Nature of Business Simulation/Gaming Research: A Brief History. *Simulation and Gaming*. 2001. № 32(1). Pp. 97-110.
987. Felder R., Silverman L. Learning and Teaching Styles in Engineering Education. *Engineering Education*. 1988. № 78(7). Pp. 674-681.
988. Fortmüller R. Learning through Business Games. Acquiring Competences within Virtual Realities. *Simulation and Gaming*. 2009. № 40(1). Pp. 68-83.
989. García-Carbonell A., Watts F., Andreu-Andrés M^a Á. Simulación telemática como experiencia de aprendizaje de la lengua inglesa. *REDU*. 2012. №10(3). Pp. 301-323.
990. Goatly A. The language of metaphors. London; New York: Routledge, 1997. 360 p.
991. Gredler M. E. Games and Simulations and their Relationships to Learning. *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, 2nd ed., Lawrence Erlbaum, Associates, Mahwah, NJ, 2004. Pp. 571-582.
992. Guillen-Nieto V., Aleson-Carbonell M. Serious Games and Learning Effectiveness: The Case of It's a Deal. *Computers & Higher Education*. 2012. № 58(1). Pp. 435-448.
993. Guttenplan S. Objects of metaphor. Oxford: Clarendon Press; New York: Oxford University Press, 2005. 305 p.
994. Hannabuss S. Thinking in metaphors: An approach to coherence in reading Education today. 1996. T. 43. № 3. Pp. 8-17.
995. Hromek R., Roffey S. Promoting Social and Emotional Learning with Games. It's Fun and we Learn Things. *Simulation and Gaming*. 2009. № 40(5). Pp. 626-644.
996. Hubbard Ph. Evaluating Computer Games for Language Learning. *Simulation and Gaming*. 1991. №22(2). Pp. 220-223.

997. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe. Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC). Secondary Education for Europe Strasburg, 1997. 72 p.
998. Idler E. L., Benyami Y. Self-rated health and mortality: a review of twenty-seven community studies. *Journal of Health and Social Behaviour*, 1997. № 39. Pp. 21-37.
999. Jirasinghe D. J, Lyons G. The Competent Head: A Job Analysis of Head's Tasks and Personality Factors. London, 1996. 400 p.
1000. Kenneth N., Heiko G. Patterns of Participation: Political and Social Participation in 22 Nations. WZB Discussion Paper, №. SP IV 2008-201, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), Berlin, 2008. URL: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/49726/1/587500093.pdf> (дата звернення 02.07.2019).
1001. Kirschner P., Vilsteren P. V., Hummel H., Wigman M. The Design of a Study Environment for Acquiring Academic and Professional Competence. *Studies in Higher Education*. 1997. № 22 (2). Pp. 151-171.
1002. Kovecses Z. Metaphor in culture universality and variation. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. 314 p.
1003. Kuk K., Jovanovic D., Joranovic D., Spalevic P., Caric M., Panic S. Using a game-based learning model as a new teaching strategy for computer engineering. *Turk J. Elec. Eng. & Comp. Sci.* 2012. № 20(2). Pp. 1312-1331.
1004. Lane J. L., Slavin S., Ziv A. Simulation in Medical Education: A Review. *Simulation and Gaming*. 2001. № 32(3). Pp. 297-314.
1005. Lawlay J., Tompkins P. Metaphors in mind. London: Developing Company Press, 2000. 315 p.
1006. Li Y., Savage M., Pickles A. Social capital and social exclusion in England and Wales, 1972-1999. *British Journal of Sociology*. 2003. № 54(4). Pp. 497-526.
1007. Luria A. R. The problem of the cultural development of the child. *Journal of Genetic Psychology*. 1928. № 35. P. 493-506.

1008. Macedonia M. Games and foreign language teaching. *Support for Learning*. 2005. № 20 (3). Pp. 135-140.

1009. Mann B., Eidelson B., Fukuchi S., Nissman S., Robertson S., Jardines L. The development of an interactive game-based tool for learning surgical management algorithms via computer. *The American Journal of Surgery*. 2002. №183. Pp. 305-308.

1010. Matusz M. Kompetencje informacyjne nauczycieli i uczniów. *Edukacja Technika – informatyka – edukacja* / red. W. Walata. Rzeszow: Uniwersytet Rzeszowski, 2008. Tom X. Teoretyczne i praktyczne problemy edukacji informatycznej. S. 191–192.

1011. Mayo M. J. Games for science and engineering education. *Communications of the ACM*. 2007. № 50(7). Pp. 30-35.

1012. McAllister M., McLaughlin D. Metaphor in the thinking of teachers. *Education and society*. 1996. T. 14. № 1. Pp. 75-87.

1013. McKenzie K., Whitley R., Weich S. Social capital and mental health. *British Journal of Psychiatry*. 2002. № 181. Pp. 280-283.

1014. Meichenbaum D., Butler L., Cruson L. Components of the Model. *Social competence* / edited by Jerry Dawn Wine & Marti Diane Smye. New York, London: The Guilford Press, 1981. Pp. 37–60.

1015. Mezirov I., Etal K. Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning. San Francisco - Oxford, 1991. 353 p.

1016. Montero-Fleta B. Enhancing Innovation Competences through a Research-based Simulation: From Framework to Hands-on Experience. *Porta Linguarum*. 2013. № 20. Pp. 239-252.

1017. O’Leary S., Diepenhorst L., Churley-Strom R., Magrane D. Educational games in an obstetrics and gynecology core curriculum. *American Journal of Obstetrics and Gynecology*. 2005. № 193/5. Pp. 1848-1851.

1018. Okuda Y., Bryson E., De Maria S., Jacobson L., Quinones J., Shen B., Levine A. The utility of simulation in medical education: what is the evidence? *Mt. Sinai J. Med*. 2009. № 76(4). Pp. 330-343.

1019. Piu A., Fregola C. Simulation and Gaming for Mathematical Education: Epistemology and teaching Strategies. *Information Science Reference*. 2011. Pp. 47-56.

1020. Premkumar K., Bonnycastle D. Games as active learning strategies: A faculty development workshop. *Medical Education*. 2006. № 40(11). Pp. 1123-1147.

1021. Rastegarpour H., Marashi P. The effect of card games and computer games on learning chemistry concepts. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2012. № 31. Pp. 597-601.

1022. Ruston D. Volunteers, Helpers and Socialisers: Social capital and time use. London: Office for National Statistics, 2003. URL: <http://www.statistics.gov.uk/CCI/article.asp?ID=319> (дата звернення 02.07.2019).

1023. Sahin S. Computer simulations in science education: Implications for distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*. 2006. № 7(4), Pp. 132-146.

1024. Schuller T., Baron S., Field J. Social capital: a review and critique. *Social Capital: Critical Perspectives*. Oxford: Oxford University Press, 2000. Pp. 1-38.

1025. Shellman S. M., Turan K. Do Simulations Enhance Student Learning? An Empirical Evaluation of an IR Simulation. *Journal of Political Science Education*. 2006. № 2. Pp. 19-32.

1026. Shlechtey Phillip C. Schools for the 21-st Century. San-Francisco, 1990. 164 p.

1027. Shure M. B. Social competence as a problem-solving Skill. *Social competence* / edited by Jerry Dawn Wine & Marti Diane Smye. New York, London: The Guilford Press, 1981. Pp. 158–185.

1028. Siewiorek A. Playing to learn: Business simulation games as leadership learning environments. *Annales Universitatis Turuensis*. Turku, Finland: University of Turku, 2012. URL: <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/76840/Annales%20B%20347%20Siewiorek%20DISS.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення 02.07.2019).

1029. Silvia C. The Impact of Simulations on Higher-Level Learning. *Journal of Public Affairs Education*. 2012. № 18 (2). Pp. 397-422.

1030. Simon S. B., Kirshenbaum H. N. Values and Future Education Movement. Learning for Tomorrow. N.Y., 1974. 57 p.

1031. Squire K., Barnett M., Grant J.M., Higginbotham T. Electromagnetism supercharged! Learning physics with digital simulation games. Paper presented at the 6th International Conference on Learning Sciences, Santa Monica, CA. 2004. URL: http://www.fi.uu.nl/publicaties/literatuur/endnote_ecgbl_933_squire.pdf (дата звернення 02.07.2019).

1032. Steel T. Knowledge is power! The rise and fall of European popular educational movements, 1848-1939. Oxford, 2007. 315 pp.

1033. Torrance E. The nature of creativity as manifest in its testing. The blazing drive: The creative personality. Buffalo, New York, 1987. P. 56–60.

1034. Torrance E. P. Torrance Tests of Creative Thinking. Scholastic Testing Service, Inc., 1974. 126 p.

1035. Veenstra G. Social capital, SES and health: an individual-level analysis. *Social Science and Medicine*. 2000. № 50(5). Pp. 619-629.

1036. Warner W. K. Problems of participation. *Journal of cooperative extension*. 1965. № 4. Pp. 219-228.

1037. Weinberg C. Humanistic Foundation of Education. N.Y., 1972. 127 p.

1038. Wellhofer P. R. Schlüsselqualifikation Sozialkompetenz. Stuttgart: Lucius & Lucius, 2004. 222 p.

1039. Westera W. Competence in education. *J. Curriculum Studies*. 2001. Vol. 33. № 1. Pp. 75–88.

1040. While R. Motivation reconsidered. The concept of competence. *Psychological review*. 1959. № 66. P. 78-99.

1041. Whelan C. T. The role of social support in mediating the psychological consequences of economic stress. *Sociology of Health and Illness*. 1993. № 15 (1). Pp. 86-101.

1042. World Development Report 1980. The World Bank. Washington, D.C., 1980. 178 p. URL: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/5963/> (дата звернення: 02.07.2019).

1043. Yaghi A. Using Petra Simulation in teaching graduate courses in human resource management: A hybrid pedagogy. *Journal of Public Affairs Education*. 2008. № 14(3). Pp. 399-412.

1044. Zapalska A., Brozik D. A model for developing and evaluating games and simulations in business and economic education. *Zb. rad. Ekon. fak. Rij.* 2008. № 26(2). Pp. 345-368.

1045. Zhukova O. A. Game Technologies as a condition of the personal development of future specialists. *World Science*. June 2018. Vol. 7, № 6(34). P. 16-18.

1046. Zhukova O. A. Key Social Competencies As The Basis Of The Effective Activity Of Individuals. *Компетентнісний підхід в освіті та професійній діяльності: матеріали всеукр. наук.-метод.конф. (м. Харків, 19-20 квітня 2018)*. Харків, 2018 р. С. 66-70.

1047. Zhukova O. A. Social competence: the components and the functions. *Web of Scholar*. September 2018. № 9(27). P. 22-29.

1048. Zhukova O. The use new technologies in high school education as a condition for the modernization of the educational and economic systems. *Modernization of economic systems: looking to the future (meslf-2015): Collection of scientific papers*. Praha: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ». 2015. Pp. 254-257.

1049. Zhukova O. A. Use of new technologies as educational background emergence of viable national system of higher education in Ukraine. *Pedagogika. Naukowe Wyszukaj: Zbiór raportów naukowych. Zbiór artykułów naukowych (Warszawa, 30.10.2015 - 31.10. 2015)*. Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour». 2015. Str. 9-12.

ДОДАТКИ

Додаток А

Наукові праці, у яких опубліковані основні результати дисертації:*Монографія:*

1. Жукова О. А. Дидактичні засади формування соціальної компетентності студентів класичних університетів засобами ігрових технологій: монографія. Харків: Видавництво «Мітра», 2019. 593 с.

Статті в наукових фахових виданнях України:

2. Жукова О. А. Загальні принципи ігрової діяльності. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Випуск XVI. Харків: Основа. 2006. С. 92–105.

3. Жукова О. А. Принципи успішної ігрової взаємодії в процесі формування духовних засад життєдіяльності. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Випуск XVII. Харків: Основа. 2006. С. 58–64.

4. Жукова О. А. Методологічні принципи ігрового моделювання. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Випуск XVIII. Харків: Основа. 2007. С. 39–47.

5. Жукова О. А. Дидактична гра як педагогічна технологія. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Випуск XX. Харків: Видавничий центр ХНУ, 2008. С. 67–78.

6. Жукова О. А. Модульний принцип побудови гри. *Вісник Запорізького національного університету: Збірник наукових статей. Педагогічні науки*. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2008. № 1. С. 94–100.

7. Жукова О. А. Принципи організації та проведення ігрової діяльності. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Випуск XXIII. Харків: Видавничий центр ХНУ, 2010. С. 51–59.

8. Жукова О. А. Підготовка студентів ВНЗ до інноваційної діяльності засобами ігрових технологій. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Випуск XXIX. Харків, 2012. С. 44–51.

9. Жукова О. А. Педагогічна метафорична гра як засіб організації семінарських занять із студентами. *Вісник Запорізького національного університету: Збірник наукових статей. Педагогічні науки*. Запоріжжя:

Запорізький національний університет, 2012. № 2(18). С. 27–33.

10. Жукова О. А. Ігрова діяльність та клубна робота в педагогічній спадщині А. С. Макаренка. *Витоки педагогічної майстерності*. Випуск 11. Полтава: Полтавський національний педагогічний університет, 2013. С. 144–149.

11. Жукова О. А. Метод розігрування ситуацій у ролях як засіб підготовки соціальних педагогів до роботи з сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах. *Вісник Запорізького національного університету: збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2013. № 2 (20). С. 5–10.

12. Жукова О. А. Професійні ролі викладача під час організації навчальної ігрової взаємодії. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Випуск XXXIII. Харків, 2013. С. 102–110.

13. Жукова О. А. Ігрові технології: інноваційно-методичний аспект професійної підготовки. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць*. Випуск 27 (37) / ред. кол.: Н. В. Гузій (відп. ред.). Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. С. 46–51.

14. Жукова О. А. Особенности применения игровых технологий на разных этапах профессионализации индивида. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Херсон: Херсонський державний університет, 2017. Вип. LXXIX, Т. 1. С. 225–235.

15. Жукова О. А. Діагностика сформованості компонентів соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів (констатувальний етап). *Наукові записки кафедри педагогіки*. Випуск XXXX. Харків, 2017. С. 79–88.

16. Жукова О. А. Теоретичне обґрунтування науково-методичної системи розвитку соціальної компетентності студентів класичних університетів засобами ігрових технологій. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*.

Херсон: Херсонський державний університет, 2018. Вип. LXXXIV, Т. 1. С. 91–99.

17. Жукова О. А. Методологічні підходи до проблеми розвитку соціальної компетентності студентів класичних університетів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць*. Випуск 31 (41) / ред.кол.: Н. В. Гузій (відп. ред.). Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 7–12.

18. Жукова О. А. Analysing the results of the experimental work on the formation of social competences of humanities faculties students of classical universities using game technologies. *Наукова скарбниця освіти Донеччини: науково-методичний журнал*. Слов'янськ: Дон облППО, ДонНУ, 2018. № 3. С. 93–99.

19. Жукова О.А. Дидактичні умови формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів. *Наукова скарбниця освіти Донеччини: науково-методичний журнал*. Слов'янськ: Дон облППО, ДонНУ, 2018. № 4. С. 86–97.

20. Жукова О.А. Реалізація дидактичної технології формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць*. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2019. № 42. С. 94–103.

Наукові праці в зарубіжних наукових періодичних виданнях:

21. Жукова О. А. Инновационные подходы к активизации самостоятельной работы студентов при изучении темы «Игровые технологии». *Научно-методический и теоретический журнал «Социосфера»: Научно-издательский центр «Социосфера»*. 2013, № 1. С. 99–102.

22. Жукова О. А. Ролевая импровизационная игра-обсуждение как средство формирования внутрисемейных отношений. *Научно-методический и теоретический журнал «Социосфера»: Научно-издательский центр*

«Социосфера». 2013. № 2. С. 69–74.

23. Жукова О. А. Имитационно-ролевая игра как завершающий этап документального историко-педагогического комплекса. *Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова (Серия «Педагогика и психология»)*, 2013. № 3. С. 48–56.

24. Жукова О. А. Игровые технологии в системе инновационных отношений ВУЗа. *European Applied Sciences*. 2014. № 3 (March), Stuttgart, Germany. С. 56–58.

25. Жукова О. А. Моральный аспект воспитательной работы со студентами вуза по предупреждению игровой компьютерной зависимости у детей школьного возраста. *Eastern European Scientific Journal (Gesellschaftswissenschaften)*. Düsseldorf (Germany): Auris Verlag. 2014. № 2. P. 259–264.

26. Жукова О. А. Учебная игра и проблемное обучение: некоторые аспекты использования в условиях классического вуза. *The Caucasus Economical And Social Analysis Journal Of Southern Caucasus: Referred Journal*. November – december 2014. Volume 05, issue 06. P. 44–47.

27. Жукова О. А. Игровое взаимодействие в структуре социальной активности: педагогический аспект. *Black Sea Scientific Journal Of Academic Research: Referred Journal*. January 2015. Volume 19, issue 01. P. 9–14.

28. Zhukova O. A. Game Technologies as a condition of the personal development of future specialists. *World Science*. June 2018. № 6 (34), Vol. 7. P. 16–18.

29. Zhukova O. A. Social competence: the components and the functions. *Web of Scholar*. September 2018. № 9 (27). P. 22–29.

30. Жукова О. А. Дидактична система формування соціальної компетентності: сутність, структура, особливості реалізації. *Дунайський науковий журнал*. Кишинів, 2018. № 1. С. 38–41.

Опубліковані праці апробаційного характеру:

31. Жукова О. А. Інноваційні навчальні технології: дидактична гра. *Актуальні проблеми безперервної освіти: матеріали всеукр. наук.-прак.*

конф.(м. Харків, 28 лютого 2003 р.) Харків, 2003. С. 114.

32. Жукова О. А. Імітаційне моделювання як засіб адаптації студентів до професійної діяльності. *Сучасні проблеми науки та освіти: матеріали 4-ої міжнар. міждисципл. наук.-практ. конф. (м. Ялта, 30 квітня – 10 травня 2003 р.)*. Ялта, 2003. С. 121.

33. Жукова О. А. Роль дидактичної гри у вихованні позитивного ставлення до навчання. *Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти: матеріали шостих Ірпінських міжнар. педагогічних читань. (м. Ірпінь, 22 - 23 травня 2008 р.)*. Ірпінь, 2008. С. 309–310.

34. Жукова О. А. Удосконалення професійно-педагогічної підготовки студентів засобом ДПК. *Практично-професійна підготовка студентів у системі вищої освіти: проблеми та шляхи вдосконалення: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (м. Харків, 7-8 грудня 2011 р.)*. Харків: ФОП Шейніна О. В., 2011. С. 103–104.

35. Жукова О. А. Метафорическая карта как эффективное средство развития морально-нравственных качеств студентов. *Возрождение духовности в современном мире: взаимодействие Церкви и образования: тезисы междунар. науч.-практ. конф.(г. Харьков, 26-27 апреля 2012 р.)*. Харьков: ХНУ им. В. Н. Каразина, 2012. С. 118–120.

36. Жукова О. А. Ігри-традиції як складова педагогічної системи А. С. Макаренка. *Педагогіка А. С. Макаренка в полікультурному освітньому просторі: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої 125-й річниці з дня народження А. С. Макаренка (м. Полтава, 12-14 березня 2013 р.)*. Полтава, 2013. С. 55–57.

37. Жукова О. А. Учебное игровое взаимодействие как средство формирования социальной активности студентов. *Теорія і практика соціального виховання: соціальна суб'єктність, активність та відповідальність: матеріали наук.-практ. конф. (м. Харків, 21 листопада 2014 р.)* Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. С. 43–44.

38. Жукова О. А. Ігрові технології як засіб формування якостей і навичок,

необхідних для професійно-особистісного зростання студентів. *Актуальні питання методики навчання як чинника підвищення якості професійної підготовки фахівців у вищій школі*: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (м. Харків, 11 листопада 2015 р.). Харків: ФОП Шейніна О. В., 2015. С. 84–86.

39. Жукова О. А. Ігрові технології як средство професійного самоопределения личности. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*/ [редактори-упорядники В. Ільницький, А. Душний, І. Зимомря]. Дрогобич: Посвіт, 2016. Вип. 15. С. 321–328.

40. Жукова О. А. Ігрові технології як складова професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти: виховний аспект. *Розвиток виховної роботи у сучасному вищому навчальному закладі: змістовні домінанти та тенденції*: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (м. Харків, 22 листопада 2016 р.). Харків, 2016. С. 136–138.

41. Жукова О. А. Можливості ігрових технологій в організації позааудиторної роботи студентів. *Педагогіка та психологія: сучасний стан розвитку наукових досліджень та перспектив*: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 28-29 жовтня 2016 р.). Запоріжжя, 2016 р. С. 48–50.

42. Жукова О. А. Ігри нового покоління в системі професійної підготовки: досвід та перспективи використання. *Педагогіка та психологія: методика та проблеми практичного застосування*: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 16-17 грудня 2016 р.). Запоріжжя, 2016. С. 62–64.

43. Жукова О. А. Формування лідерських якостей у процесі професійної підготовки засобами використання ігрових технологій. *Лідери XXI століття. Формування особистості харизматичного лідера на основі гуманітарних технологій*: матеріали наук.-практ. конф. (м. Харків, 21-22 вересня 2017 р.). Харків: НТУ «ХП», 2017. С. 133–137.

44. Жукова О. А. Формування комунікативної компетентності засобами використання ігрових методів як однієї із складових соціально-психологічного

тренінгу. *Проблеми забезпечення макроекономічної рівноваги в сучасних умовах розвитку економіки*: зб. тез доп. X симп. (м. Харків, 23 листопада 2017 р.). Харків, 2017. С. 231–232.

45. Zhukova O. A. Key Social Competencies As The Basis Of The Effective Activity Of Individuals. *Компетентнісний підхід в освіті та професійній діяльності*: матеріали всеукр. наук.-метод.конф. (м. Харків, 19-20 квітня 2018 р.). Харків, 2018. С. 66–70.

46. Жукова О. А. Методологічні підходи як підґрунтя розвитку соціальної компетентності студентів класичних університетів засобами використання ігрових технологій. *Проблеми оптимального функціонування особистості в сучасних умовах*: матеріали міжнар. наук.-практ.конф. (м. Харків, 25 жовтня 2018 р.). Харків, 2018. С. 51–53.

47. Жукова О. А. Організація й проведення семінарських занять з педагогіки в формі метафоричної гри на основі аналізу українських народних казок. *Ukrainica IV: Současná Ukrainistika (Problémy jazyka, literatury a kulturu.)* Olomouc, 2010. С. 355–359.

48. Жукова О. А. Игровое взаимодействие как вид педагогического взаимодействия на занятиях психолого-педагогического цикла в классическом вузе. *Nauka: teoria i praktyka – 2014: materialy X miedz. nauk.-prakt. konf. Filologiczne nauki. Pedagogiczne nauki. Przemysl: Nauka i studia*, 2014. Volume 4. S. 65–67.

49. Жукова О. А. Гра як засіб розвитку соціальності індивіда: період навчально-професійної та професійної діяльності. *The generation of scientific ideas: international scientific-practical congress of teachers and psychologists.* (Geneva, the 27 th of November 2014). Geneva, 2014. Pp. 62–64.

50. Жукова О. А. Общепедагогическая подготовка как средство формирования профессионально-игровой компетентности студентов. *The First International Congress on Social Sciences and Humanities: proceedings of the Congress* (GmbH. Vienna, the 10 December 2013). GmbH. Vienna, 2013. Pp. 38–43.

51. Жукова О. А. Роль учебных игр в формировании

метакомпетентностей будущих выпускников вуза. *European Science and Technology: materials of the VII international research and practice conference* (Munich, the April 23th – 24th 2014), Munich, 2014. Vol. II. Pp. 142–146.

52. Жукова О. А. Игра как средство профессиональной подготовки студентов к педагогической деятельности: социальный аспект. *Global Science and Innovation: materials of the II International Scientific Conference* (Chicago, the May 21-22nd 2014). Chicago, 2014. Vol. II. Pp. 147–151.

53. Жукова О. А. Показатели успешной социализации студенческой молодежи в условиях постоянно изменяющегося мира. *Science and Education in Australia, America and Eurasia: Fundamental and Applied Science: Proceedings of the 1st International Sciences Conference*. Melbourne, 2014. Pp. 215–221.

54. Жукова О. А. Методологические принципы игрового моделирования как составляющая методологической культуры будущего педагога. *Fundamental and Applied Studies in the Pacific and Atlantic Oceans Countries: Proceedings of the 1st International Academic Congress*. (Tokyo, the 25 October 2014). Tokyo: Tokyo University Press, 2014. Volume I. Pp. 569–575.

55. Жукова О. А. Проблемное обучение в высшей школе: связь учебной игры с основными компонентами процесса обучения. *Problems and Prospects of Research in the Americas and Eurasia: Proceedings of the III International Sciences Congress* (Buenos Aires, the 3-5 December 2014). Buenos Aires, 2014. Pp. 168–173.

56. Zhukova O. The use new technologies in high school education as a condition for the modernization of the educational and economic systems. *Modernization of economic systems: looking to the future (meslf-2015): Collection of scientific papers*. Praha: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2015. Pp. 254–257.

57. Zhukova O. A. Use of new technologies as educational background emergence of viable national system of higher education in Ukraine. *Pedagogika. Naukowe Wyszukaj: Zbiór raportów naukowych. Zbiór artykułów naukowych* (Warszawa, 30.10.2015 - 31.10. 2015). Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2015. Str. 9–12.

58. Жукова О. А. Направления использования опыта применения игровых технологий экономически развитыми странами в профессиональной подготовке студентов. *Innovation processes in the context of globalization of the world economy: challenges, trends, prospects (IPEG-2016): Collection of scientific papers*. Praha: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2016. С. 166–169.

59. Жукова О. А. Игровой проект как средство формирования социальной компетентности студентов. *Science and Civilization – 2017: Materials of the XIII International scientific and practical conference (Sheffield, 30 January – 07 February, 2017)*. Sheffield: Science and education LTD, 2017. Vol. IV: Pedagogical sciences. Pp. 104–107.

60. Жукова О. А. Роль сучасних педагогічних технологій у формуванні соціальних компетенцій студентства. *Forming of modern educational environment: benefits, risks, implementation mechanisms: International scientific-practical conference (Tbilisi, September 29 2017)*. Tbilisi, 2017. Pp. 153–155.

61. Жукова О. А. Рольова гра як складова навчального тренінгу з розвитку соціальної комунікації. *Modern methods, innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogics: International research and practice conference (Lublin, October 20-21, 2017)*. Lublin, 2017: Izdevnieciba «Baltija Publishing». Pp. 55–57.

Праці, що додатково відображають наукові результати дисертації:

62. Жукова О. А. Навчальна гра в педагогічному процесі: науково-методичні рекомендації до спецкурсу. Харків: ХНУ, 2007. 25 с.

63. Жукова О. А. Принципи ігрової навчальної діяльності в умовах вищої школи: науково-методичні рекомендації до спецкурсу. Харків: ХНУ, 2007. 20 с.

64. Жукова О. А. Дидактична гра як метод активізації й оптимізації навчання. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: зб.наук. праць /За заг. ред. проф. В.І. Євдокимова і проф.О.М. Микитюка /Харк.нац.пед.ун-т імені Г.С. Сковороди. Харків, 2006. Вип. 24. Ч. 1. С. 67–76.*

65. Жукова О. А. Соціально-психологічні механізми соціалізації особистості в грі. *Науковий вісник Чернівецького університету: зб.наук. праць.*

Чернівці: ЧНУ, 2009. Вип.447-448. Педагогіка та психологія. С. 129–133.

66. Жукова О. А. Ігровий проект як нетрадиційна форма проведення практичних занять у ВНЗ. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Київ: ВІКНУ, 2010. Вип. № 25. С. 231–237.

67. Жукова О. А. Післяігрова рефлексія як вид зворотного зв'язку під час проведення занять з використанням ігрових технологій. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб.наук.пр.* Київ – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2015. Вип. 43. С. 249–254.

68. Жукова О. А. Адаптационные возможности игрового взаимодействия на занятиях психолого-педагогического цикла в классическом ВУЗе. *British Journal of Education and Science*, London, 2014. № 1. С. 288–293.

69. Жукова О. А. Возможности учебного игрового взаимодействия как средства формирования социальной активности студентов. *American Journal of Scientific and Educational Research*, 2014. №. 2.(5), July-December, 2014. P. 415–420.

Продовження додатка А

Відомості про апробацію результатів дисертації

Апробація результатів дисертації. Основні результати дослідження представлено на інтернаціональних конгресах, інтернаціональних науково-практичних конференціях, симпозіумах, науково-практичних конференціях і педагогічних читаннях, зокрема:

– **інтернаціональних конгресах:**

1st International Congress on Social Sciences and Humanities (Vienna, 2013 форма участі – публікація тез),

1st International Academic Congress «Fundamental and Applied Studies in the Pacific and Atlantic Oceans Countries» (Tokyo, 2014 форма участі – публікація тез),

III International Sciences Congress «Problems and Prospects of Research in the Americas and Eurasia» (Buenos Aires, 2014 форма участі – публікація тез),

– **інтернаціональних науково-практичних конференціях:**

«Science and Civilization – 2017» (Шеффілд, 2017 форма участі – публікація тез);

«Forming of modern educational environment: benefits, risks, implementation mechanisms» (Тбілісі, 2017 форма участі – публікація тез);

«Modern methods, innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogics» (Люблін, 2017 форма участі – публікація тез);

– **симпозіумі:** «Проблеми забезпечення макроекономічної рівноваги в сучасних умовах розвитку економіки» (Харків, 2017 форма участі – усна доповідь, публікація тез);

– **міжнародних конференціях:**

«Сучасні проблеми науки та освіти» (Ялта, 2003 форма участі – публікація тез);

«Возрождение духовности в современном мире: взаимодействие Церкви и образования» (Харків, 2012 форма участі – усна доповідь, публікація тез);

«Педагогіка А. С. Макаренка в полікультурному освітньому просторі» (Полтава, 2013 форма участі – публікація тез);

Ukrainica IV: Současná Ukrainistika (Problémy jazyka, literatury a kulturu) (Оломоуц, 2010 форма участі – публікація тез);

«Наука: теорія і практика – 2014» (Пржемишль, 2014 форма участі – публікація тез);

«The generation of scientific ideas» (Женева, 2014 форма участі – публікація тез);

«European Science and Technology: VII international research and practice conference» (Мюнхен, 2014 форма участі – публікація тез);

«Global Science and Innovation: II International Scientific Conference» (Чикаго, 2014 форма участі – публікація тез);

«Science and Education in Australia, America and Eurasia: Fundamental and Applied Science» (Мельбурн, 2014 форма участі – публікація тез);

«Проблеми оптимального функціонування особистості в сучасних умовах» (Харків, 2018 форма участі – усна доповідь, публікація тез);

– **всеукраїнських конференціях:** «Актуальні проблеми безперервної освіти» (Харків, 2003 форма участі – усна доповідь, публікація тез);

«Практично-професійна підготовка студентів у системі вищої освіти: проблеми та шляхи вдосконалення» (Харків, 2011 форма участі – усна доповідь, публікація тез);

«Актуальні питання методики навчання як чинника підвищення якості професійної підготовки фахівців у вищій школі» (Харків, 2015 форма участі – усна доповідь, публікація тез);

«Розвиток виховної роботи у сучасному вищому навчальному закладі: змістовні домінанти та тенденції» (Харків, 2016 форма участі – усна доповідь, публікація тез);

«Педагогіка та психологія: сучасний стан розвитку наукових досліджень та перспективи» (Запоріжжя, 2016 форма участі – публікація тез);

«Педагогіка та психологія: методика та проблеми практичного застосування» (Запоріжжя, 2016 форма участі – публікація тез);

«Компетентнісний підхід в освіті та професійній діяльності» (Харків, 2018 форма участі – усна доповідь, публікація тез);

– **науково-практичній конференції** «Теорія і практика соціального виховання: соціальна суб'єктність, активність та відповідальність» (Харків, 2014 форма участі – усна доповідь, публікація тез);

– **наукових читаннях:** «Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти» (Ірпінь, 2008 форма участі – публікація тез).

Продовження додатка А

Довідки про впровадження результатів дослідження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В. Н. КАРАЗІНА

61022, м. Харків, майдан Свободи, 4, факс +38 057 705-02-41, тел. +38 057 705-12-47, +38 057 707-52-31,
E-mail: univer@karazin.ua, код ЄДРПОУ 02071205

21.05.2019 № 02/05
на № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Жукової Оксани Анатоліївни

«Дидактична система формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій»

на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.09 – теорія навчання

Упродовж 2016-2019 н. р. у Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна впроваджувались результати дисертаційного дослідження на тему «Дидактична система формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій» Жукової О.А.

З цією метою до робочих програм навчальних дисциплін «Педагогіка», «Основи педагогіки», «Педагогіка та методика виховної роботи», «Основи педагогіки та методики виховної роботи», «Педагогіка вищої школи», «Педагогіка і психологія вищої школи», «Психологія і педагогіка профільної середньої освіти», «Методика викладання фахових дисциплін у вищій школі» було включено теми «Концептуальні засади реформування середньої школи «Нова українська школа», «Основи дидактики та методи навчання», «Педагогічні технології та форми організації навчання», «Теоретичні основи виховної роботи в освітніх установах», «Професійно-педагогічна діяльність та педагогічна майстерність вчителя», під час засвоєння яких здобувачі вищої освіти набували необхідних знань щодо можливих шляхів та засобів формування соціальної компетентності.

Підготовлені дисертантом матеріали стали у нагоді й при проведенні семінарських занять з зазначених дисциплін, а також під час виконання студентами творчих (ігрових) проектів.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження Жукової Оксани Анатоліївни на тему «Дидактична система формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій» було обговорено та затверджено на засіданні кафедри педагогіки Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (протокол №18 від 03 травня 2019 р.).

Проректор з науково-педагогічної роботи,
кандидат хімічних наук, доцент

А.В. Пантелеймонов





Міністерство освіти і науки України
Державний заклад
«ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ТАРАСА ШЕВЧЕНКА»

пл. Гоголя, 1, м. Старобільськ, 92703
тел./факс: (06461) 2-40-61, 097-567-20-45
e-mail: mail@luguniv.edu.ua, www.luguniv.edu.ua

04.05.2019 № 1/445

Довідка

про впровадження результатів дисертаційної роботи
Жукової Оксани Анатоліївни на тему «**Дидактична система формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій**», поданої на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.09 – теорія навчання в освітній процес Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Матеріали докторської дисертації Жукової Оксани Анатоліївни за темою: «Дидактична система формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій» було впроваджено в освітній процес ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» упродовж 2017–2019 рр.

За участю дисертантки було перевірено ефективність і дієвість дидактичної системи формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами вказаних технологій.

Позитивні результати, що були отримані в процесі проведення експериментальної роботи, дозволяють зробити висновок про ефективність розробленої Жуковою Оксаною Анатоліївною дидактичної системи формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій та оволодіння здобувачами освіти вміннями вибудовувати стратегії власної діяльності з формування й подальшого розвитку компетентності зазначеного виду.

Довідку обговорено та затверджено на засіданні кафедри педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (протокол № 10 від 07 травня 2019 р.).

Ректор

Караман Олена
050-2000-767



Сергій САВЧЕНКО

**Міжнародний
класичний університет
імені Пилипа Орлика**



**Pylyp Orlyk
International
Classical University**

54003 м. Миколаїв, вул. Шнейерсона, 12. Код 37992250. Тел., факс (0512) 55-07-36; тел. (0512) 59-30-01

Від 11.03.19 № 52/1

ЗАТВЕРДЖУЮ
Проректор з наукової та міжнародної
діяльності

В. П. КОМІМОВА
В. П. КОМІМОВА

«__» 2019 р.



ДОВІДКА

**впровадження результатів дисертаційного дослідження Жукової Оксани
Анатоліївни з теми «Дидактична система формування соціальної
компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних
університетів засобами ігрових технологій»**
в освітній процес медико-соціономічного факультету та роботу Психологічної
служби ПЗВО «Міжнародний класичний університет імені Пилипа Орлика»

Упродовж 2016-2019 навчальних років в освітній процес та роботу Психологічної служби ПЗВО «Міжнародний класичний університет імені Пилипа Орлика» впроваджено окремі положення наукової роботи О. А. Жукової із теми «Дидактична система формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій», а саме:

1. Результати теоретичного та емпіричного дослідження використано при проведенні науково-методичних семінарів для викладачів з питань впровадження та застосування ігрових технологій, що позитивно вплинуло на формування соціальної компетентності здобувачів вищої освіти.
2. Отримані у дисертаційному дослідженні теоретичні положення та розроблені методичні рекомендації реалізуються в освітньому процесі при викладанні таких навчальних курсів, як «Психологічний спецпрактикум» та «Практична психологія», а також під час роботи Психологічної служби університету.

Результати впровадження обговорено та затверджено на засіданні кафедри психології ПЗВО «Міжнародний класичний університет імені Пилипа Орлика» (протокол №8 від 5 березня 2019 року).

Завідувач кафедри психології
ПЗВО «Міжнародний класичний,
університет імені Пилипа Орлика»
доктор психологічних наук, професор

Н. Б. Іванцова

Н. Б. Іванцова

Міністерство освіти і науки України



Ministry of Education and Science of Ukraine

СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ
УНІВЕРСИТЕТSUMY STATE
UNIVERSITY

вул. Римського-Корсакова, 2, м. Суми, 40007
тел. (0542) 64-04-99, тел./факс (0542) 33-40-58
e-mail: kanc@sumdu.edu.ua
sumdu.edu.ua
код ЄДРПОУ 05408289

2, Rymsky-Korsakov St. Sumy, Ukraine, 40007
tel. +38 (0542) 64-04-99, tel/fax +38 (0542) 33-40-58
e-mail: kanc@sumdu.edu.ua
sumdu.edu.ua
USREOU code 05408289

№ 1364від 29 ТРА 2019 20__ р.

на № _____

від _____ 20__ р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Жукової Оксани Анатоліївни
«Дидактична система формування соціальної компетентності студентів
гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових
технологій»
на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.09 – теорія навчання

У Сумському державному університеті впродовж 2016-2019 н.р. впроваджувались результати дисертаційного дослідження Жукової Оксани Анатоліївни на тему «Дидактична система формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій».

Виокремлені авторкою дидактичні умови сприяли формуванню соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей через розширення їхніх знань та уяви про сучасну дійсність, активізували процеси набуття й розвитку соціальних та професійно важливих якостей здобувачів освіти, а також їхніх здатностей та вмінь до соціальної взаємодії.

Вважаємо, що дидактична система, розроблена авторкою, є дієвою та функціональною.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження Жукової Оксани Анатоліївни на тему «Дидактична система формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій» було обговорено та затверджено на засіданні кафедри журналістики та філології Сумського державного університету (протокол №9 від 02.05.2019 р.).

Проректор з НІР

О.В. Бригатий

005100

Відкритий
міжнародний
розвитку людини
УНІВЕРСИТЕТ
"УКРАЇНА"



Open
International
of Human Development
UNIVERSITY
"UKRAINE"

Миколаївський міжрегіональний інститут розвитку людини

Україна, 54003, м. Миколаїв, вул.2-га Військова, 22
т. 711652, 714576, 710915 Е – mail: ukraine_09@ukr.net
р/р 26003609627200 ПАТ «УКРСИББАНК» МФО 351005 код ЄДРПОУ 23625234

Від 13.05.2019 № 125-112

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Жукової Оксани Анатоліївни
«Дидактична система формування соціальної компетентності
студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів
засобами ігрових технологій»

Упродовж 2016-2019 н.р. на кафедрі спеціальної освіти, здоров'я та соціальної роботи Миколаївського міжрегіонального інституту розвитку людини вищого навчального закладу «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» упроваджувалися результати дисертаційного дослідження О. А. Жукової «Дидактична система формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій».

На підґрунті чітких теоретико-методологічних позицій, вивчення та узагальнення практичного досвіду використання ігрових технологій у вітчизняній та світовій спадщині, автором було побудовано дидактичну систему формування соціальної компетентності у здобувачів вищої освіти. Отримані результати включено у зміст навчальних дисциплін факультету права та соціально-освітніх технологій. Отже, можна стверджувати, що матеріали дисертаційного дослідження О.А. Жукової віднайшли своє практичне застосування в освітньому процесі Миколаївського міжрегіонального інституту розвитку людини «Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна».

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження О.А. Жукової «Дидактична система формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій» обговорено і затверджено на засіданні кафедри спеціальної освіти, здоров'я та соціальної роботи (протокол № 8 від 21 березня 2019 року).

Професор кафедри спеціальної освіти,
здоров'я та соціальної роботи,
доктор педагогічних наук

Григорів Н. Ю.
відділу кадрів

«13» 05 2019 р.

Григорів Н. Ю.

Н. Ю. Довгань



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

просп. Волі, 13, м. Луцьк, 43025, тел. (0332) 24-10-07, факс (0332) 72-01-23
e-mail: post@eenu.edu.ua, web: http://www.eenu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125102

20.05.2019 № 03-28/02/1095

7

на № _____ від _____

Довідка

Г про апробацію та впровадження результатів дисертаційного дослідження здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук **Жукової Оксани Анатоліївни** на тему «Дидактична система формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій» зі спеціальності 13.00.09 – теорія навчання

Упродовж 2016-2019 років у Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки впроваджувалися результати дисертаційного дослідження Жукової Оксани Анатоліївни на тему: «Дидактична система формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій».


Науково-педагогічними працівниками Східноєвропейського національного університету використано матеріали дисертаційного дослідження, які сприяють процесу формування соціальної компетентності студентської молоді через використання ігрових технологій. Зокрема, в статтях, опублікованих Жуковою Оксаною Анатоліївною, містяться відомості про мету, завдання, принципи та методичні аспекти формування компетентності зазначеного виду, використання яких дозволяє вирішувати задачі формування соціальної компетентності студентства.

Уважаємо, що результати дисертаційного дослідження Жукової Оксани Анатоліївни можна рекомендувати до використання в освітньому процесі закладів вищої освіти, в яких здійснюється підготовка студентів гуманітарних спеціальностей.

Довідку про апробацію та впровадження результатів дисертаційного дослідження Жукової Оксани Анатоліївни на тему «Дидактична система формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій» було обговорено і затверджено на засіданні кафедри теорії фізичного виховання, фітнесу та рекреації (протокол № 7 від 6 травня 2019 року).

Перший проректор,
проректор з адміністрування та розвитку,
доктор наук з фізичного виховання та спорту,
професор кафедри теорії фізичного виховання, фітнесу та рекреації



 А. Дзьоб

Рослопа Тетяна 0332720127

КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ,
Україна, 04053, тел./факс: +380 44 272-19-02
e-mail: kubg@kubg.edu.ua, www.kubg.edu.ua



BORYS GRINCHENKO
KYIV UNIVERSITY

18/2 Bulvarno-Kudriavska St., Kyiv,
Ukraine, 04053, tel./fax: +380 44 272-19-02
e-mail: kubg@kubg.edu.ua, www.kubg.edu.ua

К. 10. 2018 № 117/1

На № _____ від _____

АКТ
про впровадження результатів дисертації
Жукової Оксани Анатоліївни
«Дидактична система формування соціальної компетентності студентів
гуманітарних спеціальностей класичних університетів
засобами ігрових технологій»
на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.09 – теорія навчання

Упродовж 2015–2018 років на базі кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка здійснювалася апробація результатів дисертації О.А.Жукової з теми «Дидактична система формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій».

Основні положення та висновки дисертації О.А.Жукової полягають у систематизації найвагоміших досягнень вітчизняних та зарубіжних учених, пов'язаних із питаннями формування соціальної компетентності студентів засобами ігрових технологій.

Використовуючи теоретичні положення, дисертантка розробила методику формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій, яка пройшла успішну апробацію та отримала позитивні відгуки від науково-педагогічного складу кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи.

На основі фактичного матеріалу дослідження було розроблено та впроваджено в освітній процес спеціальності 231 Соціальна робота теми для вивчення, які доповнили обов'язкові навчальні дисципліни «Ігротехніки у соціально-педагогічній діяльності», «Тренерська студія», що призвело до зацікавленості студентів у вивченні даних дисциплін.

Основні положення та висновки дисертації О.А.Жукової було обговорено на засіданнях кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, методологічних семінарах, апробовано на науково-практичних конференціях.

Результати дисертації О.А.Жукової отримали високу оцінку при обговоренні й були затверджені на засіданні кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка та рекомендовані до подальшого впровадження (протокол № 10 від 26 вересня 2018 року).

Акт виданий для подання до спеціалізованої вченої ради.

Проректор з наукової роботи,
доктор філологічних наук, доцент



Н. М. Віннікова

ЗАКАРПАТСЬКИЙ УГОРСЬКИЙ
ІНСТИТУТ ІМ. ФЕРЕНЦА РАКОЦІ ІІ
90200 Україна, м. Берегово, п. Кошута
№6, А/с: 33. тел./факс
(8-031-41)2-34-62, тел.: 4-29-68
✉ foiskola@kmf.uz.ua
www.kmf.uz.ua



II. RÁKÓCZI FERENC KÁRPÁTALJAI
MAGYAR FŐISKOLA
90200 Ukrajna, Beregszász, Kossuth
tér 6, Pf.33. tel./fax (00-380-3141)2-
34-62, tel.: 4-29-68
✉ foiskola@kmf.uz.ua
www.kmf.uz.ua

Рєсстр. №152/UA/2019 від 27.05.2019 р.

ДОВІДКА ВПРОВАДЖЕННЯ
результатів дисертаційного дослідження
ЖУКОВОЇ ОКСАНИ АНАТОЛІЇВНИ
«Дидактична система формування соціальної компетентності студентів
гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових
технологій»
в освітній процес Закарпатського угорського інституту імені Ференца
Ракоці ІІ

Результати дисертаційного дослідження Жукової Оксани Анатоліївни «Дидактична система формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій» упроваджено в освітній процес Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці ІІ протягом 2016–2019 років з урахуванням специфіки навчання студентів спеціальностей соціально-гуманітарного спрямування.

Використання в освітньому процесі ігрових технологій з метою формування соціальної компетентності здобувачів вищої освіти послугувало педагогічному впливу на розвиток індивідуальних та професійно важливих якостей студентів, їх здатності до налагодження й зміцнення соціальних зв'язків, самопізнання та самоосвіти як певного підґрунтя компетентності зазначеного виду.

Упроваджена Жуковою Оксаною Анатоліївною авторська дидактична система формування соціальної компетентності є ефективною.

Результати дисертаційного дослідження Жукової Оксани Анатоліївни обговорені на засіданні педагогіки і психології Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці ІІ.

Проректор з науково-педагогічної
та виховної роботи, кандидат
історичних наук, доцент



А. Й. Рац

ДОДАТОК Б

**ПИТАННЯ ДО АНКЕТИ «СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ: СУТНІСТЬ,
СКЛАДОВІ, ЗАСОБИ ОРМУВАННЯ»**

1. Як ви розумієте поняття «соціальна компетентність»?

2. Які основні складові соціальної компетентності Ви можете виокремити?

3. Назвіть навички, якими має володіти соціально-компетентна людина.

4. Вкажіть на здібності, які характеризують соціально-компетентну людину.

5. Якими знаннями має володіти соціально-компетентна людина?

6. Назвіть сфери, у яких виявляється соціальна компетентність індивіда.

7. Що є підґрунтям розвитку соціальної компетентності, згідно з Вашою думкою.

8. В якому віці відбувається процес формування соціальної компетентності? Відповідь обґрунтуйте.

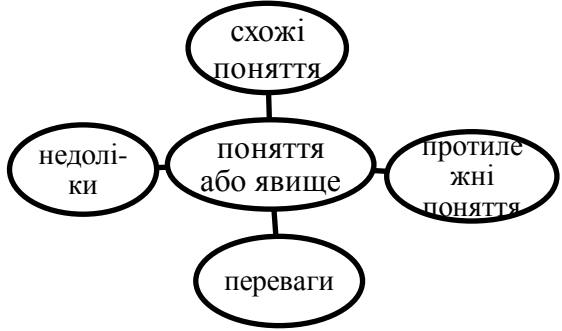
9. Вкажіть на фактори, що мають вплив на формування й розвиток соціальної компетентності студента.

10. Назвіть вчинки або якості людини, які, на Вашу думку, Ви вважаєте неприпустимими для соціально-компетентної особистості.

11. Вкажіть на вимоги, що ставляться до соціально-компетентного педагога.

12. За допомогою яких педагогічних технологій можна формувати соціальну компетентність студентів? Назвіть ці технології.

Узагальнена таблиця використаних ігрових методів та прийомів формування соціальної компетентності

Складові соціальної компетентності	Методи і прийоми	Коротка характеристика
Компетентність лідера	<p>Метод роботи із поняттями або явищами, що є характеристикою соціальної дійсності</p> <p><i>Мета:</i> осмислення, аналіз і «проживання» здобувачами освіти понять морального розвитку (цінностей)</p>	<p>Передбачає роботу із технологічною картою</p>  <p>Студенти поділяються на групи. За визначений час їм необхідно, згідно з технологічною картою, дати характеристику явищу або поняттю. Враховується кількість та правильність наданих відповідей кожною групою.</p> <p>Алгоритм роботи із технологічною картою:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Визначення поняття (морального розвитку /паритетності /консенсусу) або явища, з'ясування його цінності. 2. Добір схожих понять (синонімів) до поняття або явища, що вивчається. 3. Добір протилежних понять (антонімів) до поняття або явища, що вивчається. 4. Визначення переваг або позитивних рис /якостей цього поняття або явища. 5. Виокремлення недоліків досліджуваного явища або поняття. 6. Рефлексія взаємодії.
Соціально-комунікативна	<p>«Відгадай»</p> <p><i>Мета:</i> розвиток логічного мислення, поповнення термінологічного словника студентів, вдосконалення навичок роботи в групі</p>	<p>Педагог обирає 3-4 терміни з тематичного блоку. Відповідно студенти поділяються на 3 або 4 команди гравців. Кожен з термінів записаний на непрозорому папірці-картці. Картка ставиться на столі таким чином, щоб група, яка повинна розпізнати термін, не бачить його, в той час як решта учасників добре знають про який термін йдеться мова. Впродовж 5 хвилин учасникам необхідно задати питання, які передбачають відповіді «так» або «ні» для того, щоб вгадати цей термін.</p>
Соціально-особистісна	<p>«Абетка»</p> <p><i>Мета:</i></p>	<p>На технологічній карті з лівого боку у стовпчик написана абетка (виключення складають тільки ті букви, з яких не може</p>

	з'ясувати досвід, що мають студенти з питання, що слід обговорити	починатися слово). Студентам слід розкрити зміст поняття (наприклад, соціальна взаємодія). У кожному рядку, що відповідає тій чи іншій літері, слід вписати слово-асоціацію, яке з цієї літери починається. Заповнення технологічної карти припиняється у тому випадку, коли на кожну букву алфавіту записано хоча б одне слово-асоціація (наприклад, М-мотиви, С-спілкування, Р-ролі й т.ін.
Соціально-особистісна	«Валіза» <i>Мета:</i> визначення якостей особистості, що допомагають їй вступати в акт взаємодії з соціальним оточенням та підтримувати його	Студент виходить з аудиторії. Обирається «секретар», завдання якого записати позитивні і негативні якості даного студента, що називають здобувачі освіти, які залишилися в аудиторії. У «валізу» складаються як позитивні якості, що допомагають даному студенту в його подальшій взаємодії з людьми, так і негативні, що «обтяжують» цю валізу, тобто заважають взаємодії. Необхідно назвати 5-7 позитивних і негативних якостей студента.
Соціально-комунікативна	«Заверши фразу» <i>Мета:</i> поєднання індивідуальної і групової роботи, виявлення наявних уявлень з теми	Педагог пропонує студентам завершити ряд фраз, що стосуються певної теми або розділу, наприклад, атмосфери, змісту, організації взаємодії з соціальним оточенням. Він починає фразу і вказує на студента, який має її продовжити. З однією і тією ж фразою можна звертатися до 2-3 здобувачів освіти. Приклад фраз: 1. Вважаю, що.... 2. У процесі взаємодії із людьми я 3. По відношенню до іншої особистості можна стверджувати думку про....
Соціально-особистісна	«Бумеранг» <i>Мета:</i> розвиток навичок позитивної взаємодії; висвітлення різноманіття поглядів на зазначену проблему	Студенти поділяються на групи. Кожна з груп отримує питання, відповіді на яке записуються на великий аркуш. Групи обмінюються аркушами і обговорюють написане попередньою групою, доповнюючи відповідь своїми роздумами. Робота завершується тоді, коли команді повертається її аркуш. Кожна група презентує свою роботу. Тексти, що записані на аркуші, обговорюються всіма учасниками з різних рольових позицій.
Соціально-комунікативна	«Пустий стілець» <i>Мета:</i> розширити уявлення студентів про явище, що досліджується; розвивати вміння здійснювати вибір і доводити	Педагог обирає висловлювання, афоризм або цитату, що відображають суть досліджуваного явища. В контексті висловлювання виокремлюються 3-4 рольові позиції. Студенти розподіляються на групи відповідно до обраних рольових позицій. Кожна група обговорює зміст висловлювання з тієї позиції, яку вона займає. Після обговорення перед кожною малою групою виставляється

	правильність власного вибору	порожній стілець. На нього сідає представник від групи, який повідомляє її думку з приводу даного висловлювання. Решта членів групи включаються в обговорення, доводять, доповнюють сказане. Для того, щоб це зробити, учасник повинен зайняти місце на стільці, що стоїть перед його групою. Студент може зайняти порожній стіл тільки один раз.
Соціально-особистісна	«Готель» <i>Мета:</i> організація взаємодії у групі; сприяння самоідентифікації; розвиток мислення та емоційно-почуттєвої сфери	Педагог розподіляє між студентами соціальні ролі (ректор, викладач, студент, мер міста, депутат, хворий на СНІД й ін.). Аркуш з позначенням соціальної ролі кріпиться студенту на лоба. Студент не знає, яка роль йому запропонована, але бачить ролі інших гравців. Здобувачі освіти організують комунікацію з метою з'ясування своєї соціальної ролі. Роль вважається розкритою тоді, коли сам студент зможе її назвати. Після визначення соціальної ролі, необхідно розселитися в готелі, де є два 3-місні номери і один 2-місний. Студенти називають варіанти розселення в готелі і коментують їх. «Розселення» проводиться за загальною згодою всіх учасників.
Соціально-особистісна	«Пожежник» <i>Мета:</i> сприяти розумінню соціально-рольової позиції іншої людини; враховувати плюралізм думок та їх полярність	Перед проведенням гри педагог обирає частину приміщення (аудиторію, хол, вестибюль, їдальню), яку повинні оглянути гравці. Кожен студент отримує картку з роллю, котру він повинен зберегти в таємниці від оточуючих. Студенти впродовж 5 хвилин оглядають вказане приміщення з точки зору призначеної для них рольової позиції. Повернувшись в аудиторію, кожен описує те, що він побачив очима свого персонажа. Після закінчення роботи на дошці вивішується список персонажів (ролей), які програвалися. Ролі повинні мати відношення до теми заняття. Студенти по черзі зачитують опис, а завдання присутніх - впізнати роль.
Соціально-комунікативна	«Букет» або «Ікебана» <i>Мета:</i> організація взаємодії в групі, розвиток актів мислення, свідомості, самооцінки, емоційно-чуттєвої сфери студентів	Основними учасниками гри є 9 осіб, на чоло яким приклеюється картка із зазначенням соціальної ролі (декан, ректор, викладач, студент, бібліотекар, методист, куратор, психолог, соціальний педагог). Гравець не може бачити картку і, відповідно, не знає свою роль. Учасники організують спілкування з метою з'ясування своєї соціальної ролі. Під час комунікації не можна ставити прямі запитання. Після того, як ролі вже названі, студентам пропонується створити три композиції - букети, включивши до складу кожного з них по три елементи з числа вже

		відомих ролей. Гравці називають створені композиції і мають обґрунтувати їх склад. Можливо, що третя трійка буде розбита на окремі соціальні ролі. У цьому випадку здобувачі освіти повинні довести несумісність соціальних ролей.
Соціально-особистісна	«Чому б і ні?» <i>Мета:</i> корекція труднощів соціально-рольової взаємодії	Студент отримує певну роль і повинен зіграти від імені даного персонажа, відповівши на всі каверзні питання «кореспондентів радіо і телебачення, газет та журналів». Рольовий репертуар: відомий дотепник, базіка і веселун; переможниця конкурсу краси; дуже серйозна небагатослівна персона, яка не вміє жартувати; людина-маска без емоцій; дама-академік, яка зробила важливе відкриття; різка, пряма людина, яка не приховує свого невдоволення світом; привітна людина, задоволена абсолютно всім. Варіанти гри: 1) студенту пропонується зіграти свого антипода з метою розвитку тих якостей, що слід вдосконалювати (наприклад, нерішучий і сором'язливий студент має зіграти ведучого молодіжної програми або переможця будь-якого конкурсу); 2) доручена студенту роль повинна перебільшувати небажану властивість до абсурду (наприклад, студенту, який схильний піддавати майже все критиці, необхідно зіграти людину, яка бачить у всьому тільки погане.
Соціально-особистісна	Рольова гра «Дискусія з прихованими ролями» <i>Мета:</i> розвиток умінь визначати стилі поведінки під час взаємодії	Учасники гри отримують картки з докладними інструкціями про ту роль, яку слід виконати. Група присутніх повинна здогадатися про роль, яку виконав студент. Можливі ролі: <i>організатор</i> , який забезпечує виявлення всіх позицій, пропонує висловитися, підводить підсумки, як проміжні, так і остаточні; <i>сперечальник</i> , який зустрічає в багнети будь-яку пропозицію; <i>оригінал</i> , який час від часу висуває одному йому зрозумілі ідеї, іноді абсолютно парадоксальні, може втручатися в розмову не більше 3-5 разів, в суперечці бере участь дуже мляво; <i>активіст</i> , який прагне захопити ініціативу, схилити групу до своєї думки, напористий та емоційний, (емоції, в основному, позитивні), не схильний когось слухати, якщо думка іншого не збігається з його власною; <i>той, хто постійно погоджується</i> та

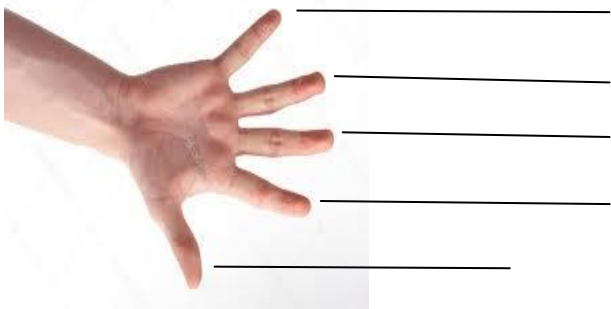
		підтримує першим будь-яке висловлювання, що іноді суперечить його власним переконанням.
Соціально-особистісна	«Інтерв'ю» <i>Мета:</i> аналіз наявного досвіду соціальної взаємодії; розвиток соціальних умінь поведінки у групі	Студенти отримують картки із певною роллю. Вони мають відповідати на запитання від імені свого персонажу. Можливі ролі: <i>агресор</i> - вирішує всі питання з позиції сили, грубий, тримає групу в напрузі; <i>жертва</i> - слабо захищається в конфліктній ситуації, часто допускає промахи, непереконлива у висловлюваннях; <i>блазень</i> - готовий постійно веселити присутніх, вкрай несерйозний; <i>улюбленець</i> - переконує всіх присутніх у своїй компетентності з досліджуваного питання, намагається виглядати досить привабливо; <i>примадонна</i> - центр уваги групи, елегантна, красива, заздрить чужим успіхам, всім лестить її увага; <i>позитивна дитина</i> - демонструє послух та лояльність, завжди ввічлива; <i>облізла кішка</i> - байдужа до навчання, нерозбірлива в інтересах і друзях, має неохайний вигляд при великій кількості супермодні аксесуарів; <i>сирота</i> – очікує заступництва і допомоги, нікчема, до якої необхідно проявляти почуття жалості в силу різних обставин (хвороба, складний сімейний стан); <i>ерудит</i> - полюбляє вражати всіх своєю обізнаністю, постійно підкреслює перевагу в наявному рівні знань; <i>леді</i> - особа, що холодно ставиться до усіх, хто не входить до кола її спілкування, тримається вкрай зарозуміло.
Соціально-комунікативна	«На лінії вогню» <i>Мета:</i> розвивати вміння аргументувати власну точку зору, а також відстоювати власну позицію	Студенти стають один навпроти одного в дві шеренги так, що кожен має можливість спілкуватися зі своїм опонентом. Педагог пропонує тезу /питання для обговорення або дискусії. У такій парі один студент під час обговорення тези висуває аргументи «за», а інший – «проти». Кожен намагається переконати опонента у своїй правоті. Через 2-4 хвилини студенти змінюються позиціями.
Соціально-комунікативна	«Торнадо» <i>Мета:</i> розвиток умінь захищати і відстоювати власну	Група студентів поділяється на три малі групи. Педагог повідомляє про норми та критерії оцінювання, пояснює план проведення дискусії. Метод передбачає п'ять етапів проведення. За участь у кожному з них нараховуються бали. Педагог акцентує увагу

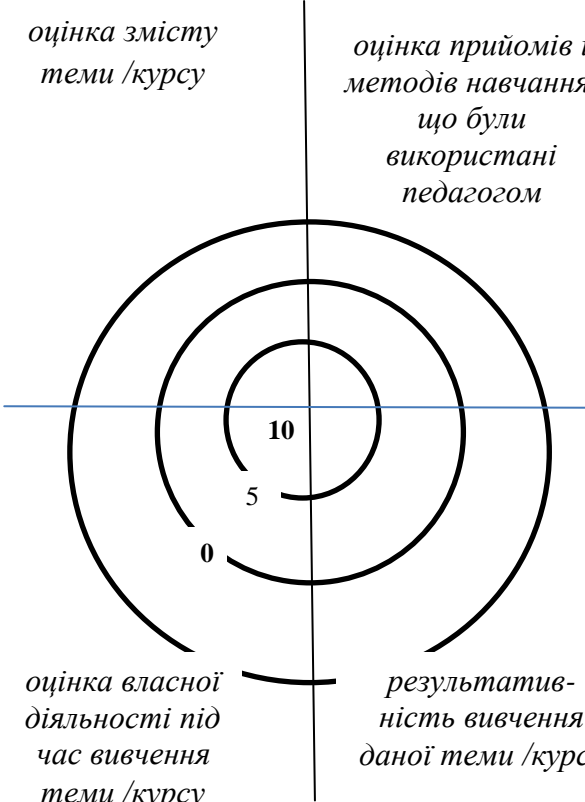
	<p>позицію; дотримання культури ведення дискусії та діалогу; розвиток умінь взаємодії в групі; набуття досвіду підготовки виступу з повідомленням</p>	<p>на яскравих виступах, цікавих питаннях, добре аргументованих відповідях. На першому етапі команди обирають лідера, придумують девіз і назву команди. На другому етапі здобувачі освіти вчаться промовляти скоромовку (одну для всіх груп). На третьому етапі формулюється положення, що є основою дискусії. Завдання першої групи – навести аргументи «за», другої – аргументи «проти» даного положення, третьої – сформулювати 10 запитань (по п'ять для кожної із зазначених вище груп) з метою уточнення їхніх позицій. На четвертому етапі відбувається презентація роботи груп. Спочатку виступає лідер першої групи, який наводить аргументи «за». Представники третьої групи задають 5 запитань. Відповідають на це запитання представники всієї першої групи. На підготовку відповіді відведено 30 секунд. Лідер бере участь в обговоренні, але не дає відповіді на них. Педагог здійснює оцінку виступу лідера та членів третьої групи. За таким же зразком відбувається виступ лідера другої групи та студентів, які входять до складу третьої групи. На п'ятому етапі підводяться підсумки роботи у групах.</p>
<p>Соціально-комунікативна</p>	<p>«Доброго дня, мені дуже подобається!»</p> <p><i>Мета:</i> створення атмосфери відкритості, довіри та щирості</p>	<p>Виходячи з професійного контексту, студент починає діалог із наступної фрази «Доброго дня, мені дуже подобається!». Завдання інших студентів полягає в тому, щоб надати максимальну кількість аргументів на підтримку цього позитивного погляду. На другому етапі студент починає діалог із фрази «Але ж, я не зовсім згодний із.....». Студенти мають навести аргументи на підтримку власної позиції, що заперечує це висловлювання.</p>
<p>Соціально-професійна</p>	<p>«Комплімент»</p> <p><i>Мета:</i> створення позитивного мікроклімату, сприятливої для подальшого професійного розвитку атмосфери</p>	<p>Суть завдання полягає в тому, щоб на підґрунті наявних професійних властивостей конкретної особистості правильно зробити комплімент. Допустимими є як серйозна, так і жартівлива форми компліменту. Правила, яких слід дотримуватись:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Смісл: тільки позитивний, без подвійного контексту. 2. Відсутність гіпербол: не захоплюватися перебільшенням. 3. Висока думка: для людини, яка є переконаною в достатньому рівні розвитку конкретної якості, похвала може бути

		<p>сприйнята як проста банальність.</p> <p>4. Без претензій: не слід хвалити те, що конкретна людина хотіла би в собі розвивати і вдосконалювати.</p> <p>5. Без приправ: не слід додавати протилежний коментар до того, що було сказано раніше.</p> <p>6. Найкращий комплімент на тлі антикомпліменту самому собі.</p> <p>7. Тепла атмосфера компліменту завдяки вживання наступних фраз: «Як Вам вдається...», «Видно, що Ви ...», «Я в захваті кожен раз, коли Ви ...», «Із задоволенням навчився б у Вас...», «Мені б хотілося вміти робити цю справу з такою часткою майстерності, як Ви...»</p> <p>Ще одним варіантом виконання цього завдання є складання антикомпліменту відповідно до запропонованих вище правил його складання.</p>
Соціально-особистісна	<p>«Зуби коня, що подарували»</p> <p><i>Мета:</i> розвиток емпатійних умінь, отримання інформації про потреби та бажання індивіда</p>	<p>Суть завдання полягає в тому, щоб зробити подарунок професіоналу у певній галузі знань. Для виконання цього завдання кожен студент отримує картку з номером тієї особи, якій слід його подарувати. Подарунок дійсно повинен бути потрібним і значущим для того, кому його дарують. Для визначення важливості подарунка студент спілкується зі своїм однокурсником, чий номер позначений на картці. Бесіда може бути побудована на підставі відповідей на наступні запитання:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Який Ваш життєвий досвід? 2. Що Ви зрозуміли і пізнали в житті? 3. Ваші цінності та переваги у сфері професійної діяльності? 4. Про що Ви мрієте? 5. Спектр Ваших потреб у даний відрізок життя? <p>Подарунок приймається студентом без критики. Одержувач має пояснити групі чи отримав він задоволення від гіпотетичного подарунка, чи ні. Подарунок можна повернути і пояснити причини повернення без зайвої частки критики.</p> <p>Під час рефлексії студенти мають відповісти на наступні запитання:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Назвіть типи подарунків. 2. Чий подарунок виявився найбільш вдалим для отримувача? Чому? 3. Який подарунок можна вважати найоригінальнішим? 4. Чи виявилися «іменинники», які прийняли всі подарунки без винятку?

		<p>5. Від яких подарунків відмовились присутні і чому?</p> <p>6. Наскільки важким для Вас був момент, коли Ви були змушені відмовитися від запропонованого Вам подарунка?</p> <p>7. Чи є в групі студенти, які не прийняли жодного подарунка?</p> <p>8. Ваші відчуття після того, як ваш дарунок було Вам повернуто.</p>
Соціально-особистісна	<p>«Символіка»</p> <p><i>Мета:</i> розвиток навичок самопрезентації</p>	<p>Суть завдання полягає в тому, щоб кожен із учасників придумав три символічних атрибути: псевдонім, девіз (короткий, чіткий й образний) та іменний знак (має бути намальований на аркуші). Учасники ігрової взаємодії обмінюються малюнками, намагаються дати характеристику кожному студенту-учаснику, обговорюють, наскільки вдало була виконана робота кожним з присутніх.</p>
Соціально-особистісна	<p>«Автопортрет в інтер'єрі»</p> <p><i>Мета:</i> розвиток умінь презентації самого себе, створення позитивного настрою у групі</p>	<p>Студентам пропонується завдання зобразити самого себе в оточенні значущих для нього речей, тобто в малюнку вони мають відобразити власні інтереси й цінності. Художні здібності й естетичне оформлення при виконанні даного завдання вирішальної ролі не мають. По закінченні виконання робіт влаштовується вернісаж, в ході якого студенти знайомляться із роботами інших учасників та коментують їх.</p>
Соціально-особистісна	<p>«Частина тіла каже....»</p> <p><i>Мета:</i> розвиток умінь самопрезентації</p>	<p>На аркуші паперу здобувачі освіти зображують будь-яку частину свого тіла. Від імені третьої особи однини учасникам необхідно скласти невелику розповідь про власника даної частини тіла. Наприклад: я голова (ім'я). Мій власник (озвучує якості)...Зазвичай я....</p>
Соціально-особистісна	<p>«Портрет очима мого товариша»</p> <p><i>Мета:</i> розвиток навичок самопрезентації, спроба побачити себе очима інших людей</p>	<p>За 5 хвилин здобувачі освіти мають намалювати себе з точки зору свого найкращого друга, а потім презентувати свій малюнок групі із певними поясненнями щодо зображень на аркуші.</p> <p>Погляди присутніх (товаришів) можуть не співпадати із поглядами автора малюнка.</p>
Соціально-особистісна	<p>«Веселка»</p> <p><i>Мета:</i> мотивація студентів до процесу вивчення конкретного курсу і навчання взагалі,</p>	<p>Завдання полягає в тому, щоб студенти уявили і зобразили веселку. Місця, де вона спирається на лінію горизонту, є сьогодення і майбутнє. Викладач пропонує здобувачам освіти дати відповідь на наступні запитання, що допомагають розкрити суть сьогодення:</p> <p>1. Що у вивченні курсу залежить від мене?</p>

	розвитку власних професійних навичок, модифікація курсу викладачем	2. Що залежить від інших? 3. Які знання я хотів би отримати під час вивчення даного курсу? 4. Моє ставлення до мети. 5. Що я маю робити для її досягнення? Малюнки обговорюються, а потім викладач збирає їх та зберігає до моменту закінчення курсу. По завершенню курсу група дискутує на тему ідеальних та реальних цілей, яких вони досягли під час його вивчення.
Соціально-професійна	«Ліцензія на придбання знань» <i>Мета:</i> з'ясування мотивації під час навчання, усвідомлений підхід до відповідального навчання, подолання когнітивних бар'єрів	Викладач пропонує студентам порозмірковувати над тим, який спектр знань з зазначеної дисципліни вони б бажали отримати, які навички хотіли б здобути. Студенти мають відповісти на запитання про те, як саме вони можуть використати набуті знання у подальшій професійній діяльності. Суть завдання полягає в тому, що здобувачі освіти мають вирішити та вказати на інстанцію, що може видати їм ліцензію на набуття знань та зобразити на папері ліцензію, намагаючись відтворити атрибути серйозного документу. По завершенні завдання здобувачі освіти дискутують з приводу почутого та побаченого.
Соціально-комунікативна	«Колаж» <i>Мета:</i> закріплення знань з окремої теми навчальної дисципліни, розвиток емоційної сфери, вербальної та невербальної комунікації	Заздалегідь викладач називає тему, в контексті якої має бути виконаний колаж. Вдома студенти готують все необхідне для його презентації в аудиторії: здійснюють пошук необхідних фотографій, цікавих малюнків, заголовків. Розбившись на мікрогрупи, студенти разом розглядають наявний матеріал та розміщують його на аркуші. Готовий колаж вивіщується в аудиторії та обговорюється всіма присутніми на занятті.
Соціально-професійна	«Слово-імпульс» <i>Мета:</i> узагальнення знань з теми, розвиток асоціативного мислення та умінь працювати у групі	Студенти розбиваються на мікрогрупи. Кожна з цих груп у центрі аркуша записує слово-імпульс, що має тісний зв'язок із темою, що вивчалась в межах навчальної дисципліни. Від центру заданого слова у вигляді променів студенти записують основні ідеї, пов'язані з цим словом. Завдання полягає не в класифікації і впорядкування ідей, а в тому, щоб назвати їх максимальну кількість в рамках досліджуваної теми. Далі влаштовується виставка плакатів, під час проведення якої студенти можуть задавати питання та дискутувати з його авторами.
Соціально-особистісна	«Метафора» <i>Мета:</i>	Викладач дає завдання студентам у вигляді метафори уявити роботу ідеальної команди. Наприклад, «наша група нагадує мені літак із

	сформувати уяву про команду як про єдине ціле, виокремити сильні та слабкі моменти групової роботи	новим двигуном». Капітан команди має пояснити присутнім в аудиторії зміст цієї метафори. Вислуховуються капітани усіх команд, після чого відбувається обговорення наступних питань: 1. Що спільного Ви виявили в поданих метафорах? 2. Чи всі метафори були коректними? 3. Що спонукало до висунення даної асоціації?
Соціально-особистісна	«Все у мене в руках» <i>Мета:</i> формування навичок особистісної рефлексії	Учасники заняття малюють на аркуші кисть руки, обводячи її контур і записуючи відповіді на питання, кожне з яких символізує палець руки:  <i>великий палець</i> - над цією темою я хотів би попрацювати більше; <i>вказівний</i> - в рамках цієї теми я отримав конкретні вказівки; <i>середній</i> - тут я зовсім нічого не зрозумів; <i>безіменний</i> - психологічна атмосфера; <i>мізинець</i> - тут мені не вистачало
Соціально-особистісна	«Острови» <i>Мета:</i> рефлексія емоційного стану учасників взаємодії після вивчення теми курсу	Після завершення вивчення якоїсь теми навчальної дисципліни студенти заповнюють «мапу островів». На великому аркуші паперу зображена мапа з назвами цих «островів», серед яких: о. Здивування, о. Радощів, о. Смутку, о. Тривоги, о. Просвітлення, о. Очікування, о. Задоволення, о. Наснаги, о. Насолоди, Бермудський трикутник. Кожному учаснику пропонується маркером намалювати свій човник біля якогось із зазначених островів. Човник може дрейфувати між островами. Після заповнення мапи всіма студентами, вона вивіщується та аналізується здобувачами освіти разом із педагогом.
Соціально-професійна	«Рефлексивна мішень» <i>Мета:</i> аналіз результатів навчання та аналіз процесу взаємодії	На великому аркуші паперу малюється мішень. Вона розділена на чотири сектори: 1 - оцінка змісту теми /курсу; 2 - оцінка прийомів і методів навчання, що були використані педагогом; 3 - результативність вивчення даної теми /курсу; 4 - оцінка власної діяльності під час вивчення теми /курсу.

		<p>Студент в кожному з секторів повинен поставити свою відмітку від 0 до 10, де рівень 0-5 балів - низький; 5 – середній; 10 високий. Після "пострілів" всіх учасників взаємодії мішень вивішується для обговорення та аналізу.</p> <p><i>оцінка змісту теми /курсу</i></p> <p><i>оцінка прийомів і методів навчання, що були використані педагогом</i></p>  <p><i>оцінка власної діяльності під час вивчення теми /курсу</i></p> <p><i>результативність вивчення даної теми /курсу</i></p>
Соціально-професійна	<p>«Мої професійні герб та кредо»</p> <p><i>Мета:</i> актуалізація особистісного досвіду, оцінювання наявних професійних якостей та умінь, прогнозування майбутньої професійної діяльності</p>	<p>Студентам пропонується скласти свій власний професійний герб. Чотири сектори герба мають бути заповнені відповідними символами.</p> <p>Перше поле (А) – «Я як професіонал», друге поле (В) – «Мої учні», третє поле (С) – «Я очима моїх учнів», четверте поле (D) – «Моя професійна мрія».</p> <p>Поля або сектори герба можуть бути зафарбованими в різні кольори за вибором студентів. На стрічці має бути записаний девіз (фраза, придумана самим студентом, або ж відомий афоризм).</p> <p>Студент, який презентує свою роботу, має відповісти на питання про те, що він хотів би змінити в собі для того, щоб домогтися певних результатів у своїй майбутній професійній діяльності, які якості, що характеризують його особу, сприяють цьому, а які - заважають.</p> <p>Під час презентації свого гербу між студентами може виникнути дискусія з приводу зображеного.</p>

Соціально-комунікативна	<p>«Рефлексивне слухання»</p> <p><i>Мета:</i> розвиток умінь з'ясовувати дійсну мету спілкування</p>	<p>Викладач пропонує здобувачам освіти опрацювати такі ситуації.</p> <p><i>1. Ситуація.</i> До декана факультету звертається мати студента 4 курсу за допомогою. Офіційна версія звернення: її син збирається одружитися, а мати побоюється того, що її син кине навчання. Педагог обирає будь-кого з числа присутніх на роль матері і наодинці повідомляє цьому студенту справжню причину звернення жінки до декана. Наприклад, мати не проти одруження, але в неї страх втратити сина і стати непотрібною для нього. Прямо назвати справжню причину студент, який виконує роль матері, не може, а завдання декана – дізнатися про мету візиту в процесі бесіди використовуючи методіку постановки непрямих питань.</p> <p><i>2. Ситуація.</i> Начальник підрозділу або адміністратор сидить у своєму кабінеті й не бажає приймати відвідувачів, посилаючись на зайнятість. Завдання студента-відвідувача полягає в тому, щоб переконати начальника в тому, що його візит для керівника є вкрай важливим. Установа адміністратора - всіма силами чинити опір акту спілкування. Установа студента, який виступає в ролі відвідувача: подати свою пропозицію начальнику таким чином, щоб переконати його в тому, що його ідея є вельми важливою для власного розвитку та кар'єрного зростання, так і кар'єрного просування керівника або організації.</p> <p>Ситуації звернення до начальства можуть бути різними. На виконання ролі відводиться 2-3 хвилини.</p>
Соціально-особистісна	<p>«Вибір конфліктної ситуації»</p> <p><i>Мета:</i> усвідомлення професійних бар'єрів, створення стратегічних патернів поведінки</p>	<p>Студенти отримують завдання згадати якусь конфліктну ситуацію з власного життя і записати суть проблеми на аркуші. Аркуші збираються викладачем. Кожна із запропонованих ситуацій отримує назву, яка записується на дошці. Студенти роблять вибір на користь обговорення тієї чи іншої ситуації. Ситуація, що отримала найбільшу кількість голосів присутніх, програється. Вона може бути розіграна кілька разів з різним складом учасників. Після ігрової взаємодії слід організувати дискусію за наступними запитаннями: 1) у чому полягає сутність конфліктної ситуації; 2) назвіть причини та стратегії поведінки учасників конфлікту; 3) визначте ефективність поведінки конфлікуючих осіб з точки зору</p>

		<p>конструктивного розв'язання проблеми; 4) запропонуйте можливі варіанти виходу із цієї ситуації.</p>
<p>Соціально-особистісна</p>	<p>«Я таким не хочу бути»</p> <p><i>Мета:</i> відшліфувати навички різних типів захисної поведінки людини, яка опинилася у складній ситуації, відпрацювання нових форм і моделей поведінки</p>	<p>Педагог повідомляє зміст конкретної ситуації. Ця ситуація має бути програна учасниками взаємодії з наступних рольових позицій:</p> <p><u>1) той, хто постійно догоджує</u> *мовні звороти: якщо, тільки просто, навіть; *мова тіла відображує сутність фрази «Я безпорадний»: горбиться, розводить руками; *фрази – каже слабким голосом, ні в якому разі не висловлює незгоду «Я тут тільки заради Вас»; «Я просто хотів трошки допомогти»); *внутрішнє відчуття – «Я без тебе – ніщо»;</p> <p><u>2) той, хто звинувачує</u> *мовні звороти - у вигляді кванторов спільності (усі, будь-який, кожен раз, завжди); наказовий спосіб (зроби, зобов'язаний, повинен, маєш); *мова тіла відображує сутність фрази «Я тут головний»: напружені плечі, вказівні жести; *фрази – «Ти ніколи не робиш нічого так, як слід»; «Чому ти досі це не зробив?», «Чому ти не можеш?», «Ти виводиш мене із стану рівноваги»; *внутрішнє відчуття – «Мені самотньо і у мене нічого не виходить»;</p> <p><u>3) той, хто розмірковує</u> *мовні звороти - у вигляді референтних показників (можна, потрібно, люди кажуть); уникає згадок про себе («можна згадати», замість «я згадав»); ускладнює структуру речення й застосовує довгі фрази, що ускладнюють акти сприйняття і розуміння змісту; *мова тіла відображує сутність фрази «Я аналізую те, що відбувається навколо мене, зберігаю спокій і залишаюся байдужим»: руки покладені на груді, нога закинута за ногу, відкидається назад під час спілкування; *фрази – «Можна припустити, що проблеми, властиві вказаній ситуації, очевидно, виявляються в цій взаємодії»; *внутрішнє відчуття – «Я є вразливим»;</p> <p><u>4) той, хто відволікає</u> *мовні звороти - химерно і швидко переходить від однієї категорії до іншої, застосовує мовні звороти, що використовують представники перших трьох рольових позицій,</p>

		<p>відповідає не по суті;</p> <p>*мова тіла відображує сутність фрази «Це не має аж ніякого значення. Мене вже тут немає, в усякому разі»: рухи, що здійснюються за допомогою рук, голови та ніг, є хаотичними; фігура незграбна;</p> <p>*фрази – не мають ніякого відношення до того, що говорять і роблять оточуючі; голос монотонний, але може без причини підвищуватися та знижуватися;</p> <p>*внутрішнє відчуття – «Я є зайвим та нікому не потрібним»;</p> <p><u>5) той, хто примирює</u> (ця позиція є позитивною)</p> <p>Людина спілкується у злагоді із собою та оточуючими.</p> <p>Її дії відображають акти мислення. Якщо вона каже, що сердита, то і голос її звучить різко; якщо стверджує, що Ви подобаєтеся їй - то голос теплий, а жести висловлюють зацікавленість.</p> <p>Всі аспекти вербального і невербального спілкування є справжніми та щирими: слова, мовні звороти, тон голосу, вираз обличчя, мова тіла.</p>
Соціально-інформаційна	<p>Веб-квест</p> <p><i>Мета:</i> удосконалення навичок пошуку, аналізу, систематизації, узагальнення інформації; активізація навчально-пізнавальної діяльності; розвиток когнітивних та креативних здібностей; розширення спектру знань з конкретної теми навчальної дисципліни</p>	<p>Виходячи з того, що веб-квест являє собою конкретне проблемне завдання, що містить елементи рольової гри, студентам пропонується виконати міні-проект, підґрунтям якого є пошук та обробка необхідної інформації з теми/розділу/курсу за наступним алгоритмом:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Обговорення цілей та завдань, що слід вирішити студентам під час роботи над створенням веб-квесту. 2. Розподіл видів роботи між розробниками веб-квесту відповідно до обраних рольових позицій. 3. Безпосередній пошук й обробка інформації з метою реалізації поставлених для кожної рольової позиції завдань. 4. Складання списку використаної літератури та посилань на інтернет-джерела. 5. Презентація виконаної роботи із вказівкою на сторінку у мережі «Facebook».
Соціально-професійна	Програвання зазначеної ролі за допомогою прийому «Фішбоун» («риб'ячий кістяк»)	<p>Викладач пропонує студентам розіграти по ролях ситуацію, що має професійний контекст. Оцінку запропонованої педагогом ситуації здійснюють за допомогою прийому «Фішбоун». Для оцінки ситуації здобувачі освіти мають зробити записи (однозначні й</p>

	<p><i>Мета:</i> розвиток критичного мислення</p>	<p>короткі у вигляді фраз або ключових слів). Сутність прийому «Фішбоун»:</p>  <p>*<i>голова</i> кістяка - це проблема, що слід розв'язати; *<i>верхні кістки</i> - причини виникнення зазначеної проблеми; *<i>нижні кістки</i> - факти на підтвердження сформульованих вище причин; *<i>хвіст</i> - висновок з питання, що підлягало дослідженню або перелік можливих дій для розв'язання цієї ситуації.</p> <p>Студенти працюють у групах, намагаючись проаналізувати ситуацію згідно з цим прийомом відповідно до обраної ролі. Ситуація програється, а на дошку вивішуються малюнки, які зробила кожна команда гравців.</p> <p>Під час рефлексії здобувачі освіти здійснюють обмін думками, а педагог організує дискусію, результатом якої має стати "єдиний" варіант схеми з урахуванням усіх рольових позицій.</p>									
Соціально-комунікативна	<p>Паратеатр із прийомом «Ромашка запитань» або «Ромашка Блума»</p> <p><i>Мета:</i> розвиток критичного мислення, навичок аналізу й синтезу інформації</p>	<p>Сутність прийому «Ромашка запитань»: кожна з шести пелюсток ромашки містить запитання, на яке слід дати відповідь після паратеатру. Ці запитання відображують рівень пізнавальної діяльності (ПД) студентів.</p>  <table border="1" data-bbox="826 1736 1444 2065"> <thead> <tr> <th>№</th> <th>Запитання</th> <th>Рівні ПД</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td><i>Прості:</i> «Хто?», «Де?», «Коли?», «Як?»</td> <td>Знання</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td><i>Уточнюючі:</i> «Чи вірно я зрозумів?», «Тобто ти кажеш, що ...?», «Якщо я вірно зрозумів, то ...?», «Ти</td> <td>Розуміння</td> </tr> </tbody> </table>	№	Запитання	Рівні ПД	1	<i>Прості:</i> «Хто?», «Де?», «Коли?», «Як?»	Знання	2	<i>Уточнюючі:</i> «Чи вірно я зрозумів?», «Тобто ти кажеш, що ...?», «Якщо я вірно зрозумів, то ...?», «Ти	Розуміння
№	Запитання	Рівні ПД									
1	<i>Прості:</i> «Хто?», «Де?», «Коли?», «Як?»	Знання									
2	<i>Уточнюючі:</i> «Чи вірно я зрозумів?», «Тобто ти кажеш, що ...?», «Якщо я вірно зрозумів, то ...?», «Ти	Розуміння									

		<table border="1"> <tr> <td></td> <td>дійсно вважаєш, що ...?»</td> <td></td> </tr> <tr> <td>3</td> <td><i>Практичні:</i> «Де у звичайному житті Ви можете це спостерігати ...?», «Що можна зробити ...?»</td> <td>Застосування</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td><i>Інтерпретаційні або пояснюючі:</i> «Чому?»</td> <td>Аналіз</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td><i>Творчі:</i> «Що буде якщо ...?», «Що зміниться, якщо ...?»</td> <td>Синтез</td> </tr> <tr> <td>6</td> <td><i>Оцінні:</i> «Яку Ви дасте оцінку ...?»</td> <td>Оцінка</td> </tr> </table>		дійсно вважаєш, що ...?»		3	<i>Практичні:</i> «Де у звичайному житті Ви можете це спостерігати ...?», «Що можна зробити ...?»	Застосування	4	<i>Інтерпретаційні або пояснюючі:</i> «Чому?»	Аналіз	5	<i>Творчі:</i> «Що буде якщо ...?», «Що зміниться, якщо ...?»	Синтез	6	<i>Оцінні:</i> «Яку Ви дасте оцінку ...?»	Оцінка
	дійсно вважаєш, що ...?»																
3	<i>Практичні:</i> «Де у звичайному житті Ви можете це спостерігати ...?», «Що можна зробити ...?»	Застосування															
4	<i>Інтерпретаційні або пояснюючі:</i> «Чому?»	Аналіз															
5	<i>Творчі:</i> «Що буде якщо ...?», «Що зміниться, якщо ...?»	Синтез															
6	<i>Оцінні:</i> «Яку Ви дасте оцінку ...?»	Оцінка															
Соціально-професійна	<p>Рольова гра із застосуванням методу складання сінквейну</p> <p><i>Мета:</i> узагальнення отриманих під час навчання знань</p>	<p>Викладачем обирається ситуація, пов'язана із розв'язанням широкого спектру проблем, з якими має справу під час навчання. Ця ситуація розігрується під час групової роботи з позицій різних ролей: ректора, декана факультету, студентського самоврядування, групи, в якій навчається студент й ін. Для оцінки індивідуальних можливостей студентів використовується метод сінквейну, сутність якого подано у наступній таблиці:</p> <table border="1"> <tr> <td>1 рядок</td> <td>Хто? Що?</td> <td>1 іменник</td> </tr> <tr> <td>2 рядок</td> <td>Який?</td> <td>2 прикметника</td> </tr> <tr> <td>3 рядок</td> <td>Що робить?</td> <td>3 дієслова</td> </tr> <tr> <td>4 рядок</td> <td>Що думає автор з цього приводу?</td> <td>речення</td> </tr> <tr> <td>5 рядок</td> <td>Хто? Що? Нове трактування</td> <td>1 іменник</td> </tr> </table> <p>Наприклад: Здобувачі освіти Несхожі, наполегливі Вчать, розвиваються, удосконалюються У вітчизняних ЗВО – є майбутнє Дослідники</p>	1 рядок	Хто? Що?	1 іменник	2 рядок	Який?	2 прикметника	3 рядок	Що робить?	3 дієслова	4 рядок	Що думає автор з цього приводу?	речення	5 рядок	Хто? Що? Нове трактування	1 іменник
1 рядок	Хто? Що?	1 іменник															
2 рядок	Який?	2 прикметника															
3 рядок	Що робить?	3 дієслова															
4 рядок	Що думає автор з цього приводу?	речення															
5 рядок	Хто? Що? Нове трактування	1 іменник															
Соціально-інформаційна	<p>«6 капелюхів»</p> <p><i>Мета:</i> удосконалення навичок конструктивного, паралельного мислення, за якого різні підходи та точки зору співіснують, а не є взаємно виключними</p>	<p>Студентам слід розв'язати ситуацію, що має професійний контекст. Для цього вони поділяються на 6 команд, кожна з яких має свій символ – капелюх відповідного кольору.</p> <p><i>Білий капелюх</i> – навіює думку про папір. Він пов'язаний із інформацією. Його використовують у разі акцентуації уваги на відсутній, або наявній інформації. Запитання: «Якою інформацією ми володіємо?»; «Яку інформацію нам слід знайти?»; «Якої інформації нам вкрай не вистачає?»; «Які шляхи отримання відсутньої інформації?»; «Які запитання нам слід задати?»</p>															

		<p><i>Жовтий капелюх</i> - асоціюється із сонцем, символізує оптимізм. Студенти, які обрали капелюх цього кольору, мають знайти переваги в ідеї, що їм було запропоновано, та дати відповідь на запитання: «Що в цій ситуації є позитивного?», «Які переваги саме цій ситуації?», «Для кого ця ситуація є вигідною?»</p> <p><i>Чорний капелюх</i> – за кольором схожий на мантию судді, означає обережність та розміркованість, указує на ризик та не дозволяє зробити щось небезпечне.</p> <p><i>Червоний капелюх</i> – викликає асоціацію із полум'ям та теплом, що йде від нього. Він наводить на думку про емоції, почуття та інтуїцію, тому студенти, які обрали саме цей капелюх, мають можливість висвітлити власні почуття щодо запропонованої ситуації.</p> <p><i>Зелений капелюх</i> – викликає згадку про рослини, життя, процес зростання. Це капелюх творчості та життєздатної енергії. Під цим капелюхом студенти обговорюють пропозиції, генерують нові ідеї, висувають альтернативні рішення, кажуть про наявні та потенційні можливості. Цей капелюх передбачає орієнтацію на творчість, варіацію, модифікацію та вдосконалення існуючих ідей.</p> <p><i>Синій капелюх</i> – застосовується для підведення підсумків, а також для розгляду й аналізу акту мислення. Студенти мають відповісти на запитання: «Що нам слід робити далі?», «Які в нас є досягнення на теперішній момент?». Капелюх цього кольору може бути використаний на початку взаємодії з метою обговорення цілей та завдання взаємодії, а також визначення послідовності дій студентів, які обрали капелюхи інших кольорів.</p>
--	--	---

Робоча програма навчальної дисципліни «Педагогічна інноватика»

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
Кафедра педагогіки

«ЗАТВЕРДЖУЮ»
Перший проректор

_____ 2015 р.

ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Педагогічна інноватика
(назва навчальної дисципліни)

напрямок **6.020302 - історія**
(шифр і назва напрямку)

спеціальність **7.02030201, 8.02030201**
(шифр і назва спеціальностей)

спеціалізація _____
(шифр і назва спеціалізації)

факультет **історичний**

2015 – 2016 навчальний рік

ВСТУП

Програма вивчення вибіркової навчальної дисципліни «Педагогічна інноватика» складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки магістрів за напрямом 6020302 – «Історія», спеціальністю -7.02030201, 8.02030201 - «історія».

Предметом вивчення навчальної дисципліни є: сукупність педагогічних закономірностей, умов, засобів, що пов'язані з розробкою, упровадженням та засвоєнням педагогічних нововведень в освіті; побудова інноваційної діяльності, способи її здійснення, властивості її компонентів; зміст педагогічних нововведень; система відносин, що виникає в інноваційній освітній діяльності та спрямована на процеси становлення особистості суб'єктів освіти – педагогів, студентів.

Програма навчальної дисципліни складається з таких розділів:

Розділ I. Розвиток наукових уявлень про природу інновацій та детермінацію інноваційних процесів.

Розділ II. Педагогічна інноватика як нова галузь знань.

Розділ III. Зміст педагогічних нововведень.

Розділ IV. Інноваційна діяльність педагога: теоретичний та практичний аспекти.

1. Мета та завдання навчальної дисципліни.

1.1. Мета викладання дисципліни полягає у підвищенні особистісної культури студентів як умови їхнього творчого гармонійного розвитку; наданні знань про інноваційний досвід навчання і виховання; розширенні уявлень про використання інноваційних форм, методів, технологій, видів навчання у світі, що постійно змінюється.

1.2. Основні завдання навчальної дисципліни:

сформуванню уяву про сутність, зміст і структуру інноваційних процесів; збагатити студентів знаннями про особистість та її розвиток в процесі різнобічної інноваційної діяльності; з'ясувати сутність інноваційних технологій навчання і виховання; розкрити специфіку інноваційної педагогічної діяльності.

1.3. Згідно з вимогами освітньо-професійної (освітньо-наукової) програми, студенти мають досягти таких **результатів навчання**: знати: історію «входження» інноватики в освіту та причини розвитку педагогічної інноватики; зміст, мету, завдання, основні поняття, закони педагогічної інноватики; принципи побудови теоретико-методологічних засад педагогічної інноватики; класифікацію інновацій; механізм реалізації педагогічних інновацій; основні напрямки інноваційної освітньої діяльності; складові, сутність та структуру інноваційного процесу, основні аспекти його вивчення; етапи та моделі побудови інноваційного процесу; організаційні аспекти інноваційності; шляхи реалізації педагогічних нововведень; нововведення на рівні дидактичних ідей та концепцій; нововведення у навчальному процесі; нововведення в навчальному курсі; нововведення в інноваційній школі; структуру широкомасштабних педагогічних експериментів; педагогічні інновації в межах наукових шкіл; інноваційні педагогічні технології, види, методи навчання та виховання; основні інноваційні тенденції в системі контролю навчальних досягнень; фактори конфліктності в процесі упровадження інновацій; аналізувати передумови виникнення інноватики в межах мультидисциплінарних досліджень; виділяти об'єкт та предмет педагогічної інноватики; розрізняти та характеризувати рівні й критерії оцінки педагогічних нововведень; науково обґрунтовувати причини та наслідки широкомасштабних нововведень в освіті; використовувати на практиці інноваційні педагогічні технології та методи навчання й виховання.

2. ОПИС НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Найменування показника	Галузь знань, напрям підготовки, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни	
		Денна форма навчання	Заочна форма навчання
Кількість кредитів – 3 (денна форма)	Галузь знань 8.02030201 - «історія» (шифр і назва)	Вибіркова	
Загальна кількість годин – 90 (денна форма)	Напрямок підготовки 8.02030201 - «історія» (шифр і назва) Спеціальність (професійне спрямування): 7.02030201, 8.02030201 – історія	Рік підготовки:	
		5	
		Семестр	
		11	
		Лекції	
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 2, самостійної роботи студента - 3	Освітньо-кваліфікаційний рівень: Магістр	36	
		Практичні, семінарські	
		Самостійна робота	
		54 год.	
		Вид контролю: залік	

3. ВИКЛАД ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Розділ 1. Розвиток наукових уявлень про природу інновацій та детермінацію інноваційних процесів.

ТЕМА 1. (лекційне заняття №1). Інновації як предмет наукового дослідження.

Основні підходи до дослідження інновацій. Мультидисциплінарне дослідження інновацій. Соціальні аспекти інноваційності. Соціо-культурні детермінанти інноваційності. Типологія бар'єрів соціокультурного життя: гносеологічні, етно-соціокультурні, індивідуально-психологічні, соціальні (статусно-позиційно-рольові), діяльнісні, фізичні (вікові), міжособистісні, інноваційні. Умови та шляхи подолання бар'єрів соціокультурного життя.

ТЕМА 2. (лекційне заняття №2). Інноваційність у сфері освіти.

Інноваційність як фактор інтернаціоналізації освіти. Нові освітні парадигми. Інноваційний освітній процес: сутність, структура, закони перебігу, принципи управління, динаміка розвитку, умови ефективності. Основні ознаки інноваційної діяльності в освіті. Інноваційні моделі розвитку педагогічної науки: підтримуюче та інноваційне навчання.

Розділ II. Педагогічна інноватика як нова галузь знань.

ТЕМА 3 (лекційне заняття №3). Передумови виникнення та розвитку педагогічної інноватики

Історія «входження» інноватики в освіту. Основні розділи інноватики: неологія, аксіологія, праксіологія, техноматика. Вихідні поняття педагогічної інноватики: об'єкт, предмет, зміст, мета, завдання, методи. Методологія педагогічної інноватики: завдання та проблеми.

ТЕМА 4 (лекційне заняття №4). Типологія педагогічних нововведень

Критерії для класифікації нововведень. Узагальнена класифікація педагогічних нововведень. Критерії оцінювання педагогічних нововведень. Механізми реалізації педагогічних інновацій.

ТЕМА 5 (лекційне заняття №5). Організаційні аспекти педагогічних інновацій.

Інноваційність та структура організації. Організаційний клімат як фактор інноваційності. Управління педагогічними інноваціями. «Інноваційний імператив». Можливі ризики в умовах інноваційної діяльності. Прямі та непрямі форми протидії педагогічним нововведенням.

Розділ III. Зміст педагогічних нововведень**ТЕМА 6 (лекційне заняття №6). Інноваційні методи навчання**

Активні методи навчання (АМН або МАН) як основа формування інноваційного освітнього середовища. Інтерактивні методи навчання. Інтенсивні методи навчання. Конфлікт-метод у навчанні: технологія та межі застосування. Методи навчання дією. Функції та критерії ефективності інноваційних методів навчання.

ТЕМА 7 (лекційне заняття №7). Інноваційні форми навчання

Інтерактивний урок. Інтерактивна лекція. Тренінги. Класифікація тренінгів.

ТЕМА 8. Сучасні інноваційні педагогічні технології**(лекційне заняття №8)**

Історичні аспекти педагогічної технології. Техноматика як специфічний напрям педагогічної інноватики. Системні інноваційні педагогічні технології.

(лекційне заняття №9):

Особистісно-зорієнтовані технології. Педагогічні технології проблемного навчання. Педагогічні технології адаптивної школи. Технології педагогічної підтримки. Альтернативні технології.

(лекційне заняття №10):

Здоров'єзберігаючі технології. Енергоінформаційні технології. Інтенсивні педагогічні технології на основі активізації діяльності. Ігрові технології.

(лекційне заняття №11):

Арттехнології в освіті. Технології роботи з інформацією суб'єктів освітнього процесу. Технології актуалізації потенціалу суб'єктів освітнього процесу. Експертно-оцінювальні технології. Технології професійної освіти. Етнокультурні технології.

ТЕМА 9 (лекційне заняття №12): Інновації у видах навчання

Дистанційне навчання – глобальне педагогічне нововведення. Інноваційні механізми модульного навчання. Організаційні основи контекстного навчання.

ТЕМА 10 (лекційне заняття №13): Інноваційні тенденції в системі контролю навчальних досягнень

Евалюація в освіті. Традиційна технологія оцінювання якості знань. Технологія рейтингового контролю. Технологія тестового контролю.

ТЕМА 11 (лекційне заняття №14): Інноваційні навчальні заклади

Введення в поняття «інноваційна школа». Авторська школа як інноваційний тип навчального закладу: визначення, ознаки, етапи становлення й розвитку, типологія та класифікація. Сутність та види інноваційної політики навчального закладу в сучасних умовах.

Розділ IV. Інноваційна діяльність педагога: теоретичний та практичний аспекти**ТЕМА 12 (лекційне заняття №15): Теоретичні засади інноваційної діяльності педагога**

Соціокультурні проблеми інноваційної діяльності педагога. Історико-педагогічні передумови підготовки викладача до інноваційної діяльності. Сутність та особливості

інноваційної педагогічної діяльності. Операційні компоненти інноваційної діяльності педагога. Класифікація форм інноваційно-педагогічної діяльності.

ТЕМА 13 (лекційне заняття №16): Рольові позиції педагога в системі інноваційної діяльності

Рольовий підхід до організації професійної діяльності педагога. Реалізація рольового підходу в системі інноваційної діяльності. Специфіка функціонально-рольової діяльності педагога в контексті інноваційної діяльності: організатор, розробник, проектувальник, виготовлювач, користувач. Психолого-педагогічний супровід діяльності тих, кого навчають: завдання, складові, форми реалізації.

ТЕМА 14 (лекційне заняття №17): Професійний розвиток педагога в умовах інноваційної діяльності: підходи, концепції, структура, стратегії

Компетентність як основа діяльності викладача. Види компетентностей. Компетентнісний, системний, особистісний, акмеологічний, аксіологічний, практиологічний підходи до інноваційної діяльності педагога. Конструктивні та деструктивні стратегії дій педагога в умовах інноваційної діяльності. Особливості стратегій самоствердження педагогів у процесі інноваційної діяльності.

ТЕМА 15 (лекційне заняття №18): Індивідуальний стиль діяльності як умова інноваційної підготовки педагога

Підходи до розвитку особистісної інноваційності. Види особистісної інноваційності. Проблематика взаємозв'язку між інноваційністю та креативністю суб'єкта. Рефлексія в структурі інноваційної діяльності педагога.

6. САМОСТІЙНА РОБОТА

№ п/п	Назва теми	Кількість годин	Форма контролю
1.	Інновації як предмет наукового дослідження. Мультидисциплінарне дослідження інновацій.	3	Виконання тестової роботи
2.	Інноваційність у сфері освіти. Полісуб'єктність інноваційного процесу.	3	Виконання тестової роботи
3.	Передумови виникнення педагогічної інноватики.	3	Виконання тестової роботи
4.	Класифікація педагогічних нововведень	3	Виконання тестової роботи
5.	Організаційний клімат як фактор інноваційності.	3	Виконання тестової роботи
6.	Інноваційні методи навчання.	3	Презентація
7.	Інноваційні форми навчання	3	Презентація
8.	Інноваційні педагогічні технології.	16	Презентації
9.	Інновації у видах навчання.	3	Виконання тестової роботи
10.	Інноваційні тенденції в системі контролю навчальних досягнень.	3	Виконання тестової роботи
11.	Інноваційні навчальні заклади.	3	Презентації
13.	Інноваційна діяльність педагога.	6	Виконання

			тестової роботи
14.	Інноваційна культура викладача.	2	Виконання тестової роботи
РАЗОМ		54	

6. Методи навчання

традиційні; за призначенням; за типом пізнавальної діяльності; за дидактичною метою; методи контролю та самоконтролю; активні методи навчання; інтерактивні методи навчання; лекції-візуалізації; складання тематичних схем, метафоричних карт.

Студентам денного відділення пропонується виконання таких видів самостійної роботи:

- *тестові завдання* з запропонованих тем, що спрямовані на закріплення лекційного матеріалу;
- *творча робота (презентація)* на одну з обраних тем;
- *робота над створенням документального історико-педагогічного комплексу.*

9. Методи контролю

У якості поточного контролю передбачено оцінювання самостійної роботи студентів.

Тестові завдання, творча робота (презентація) на одну з обраних тем, *робота над створенням документального історико-педагогічного комплексу* оцінюються у 20 балів згідно із наведеними нижче критеріями оцінювання.

10. Розподіл балів, які отримують студенти:

Поточний контроль та самостійна робота																	Підсумк семестр контрол		
Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	40	100
1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	1	1	1	1	1	1	1			
60																			

Форма роботи	Максимальна кількість балів
<i>Обов'язкові види роботи</i>	
Тестова робота	20 балів
Ессе	5 балів
Творча робота (презентація)	15 балів
Робота над створенням документального історико-педагогічного комплексу	20 балів
Підсумкова залікова робота	40
Разом за семестр	100 балів

Студент є допущеним до підсумкового семестрового контролю за умови виконання тестової роботи, творчої роботи та роботи над створенням документального історико-педагогічного комплексу.

Критерії оцінювання

Програмою передбачено проведення тестової роботи. У випадку правильної відповіді за кожне питання нараховується 1 бал. Якщо відповідь містить дрібні неточності, незначні помилки, оцінка знижується на 0,5 бали за відповідне питання. Бали не нараховуються у випадку неправильної відповіді.

Критерії оцінювання тестової роботи за темами (Т 1-Т18)

Бали	Критерії оцінювання
1	правильна та повна відповідь на поставлене запитання
0,5	відповідь містить дрібні неточності, незначні помилки
0	повністю невірна відповідь або її відсутність

Min – 10 балів, max – 20 балів

Якщо студент набрав менш ніж 10 балів, результати тестової перевірки вважаються незадовільними.

Творча робота (Т 6 - Т 11)

Min – 6 балів, max – 15 балів

Підготовка студентом презентації з інноваційних методів, форм, технологій та видів навчання. Робота складається з 10-15 слайдів, які висвітлюють зміст обраної теми. У разі відсутності малюнків, графіків, діаграм, порівняльних таблиць, відеофрагментів студенту нараховується 11 балів. Дрібні неточності під час презентації матеріалу зменшують максимальну кількість балів на 2 одиниці. Відсутність ґрунтовної відповіді на запитання аудиторії стосовно обраної теми зменшує максимальну кількість балів ще на 3 одиниці. Якщо студент набрав менш ніж 6 балів, результати виконання творчого завдання вважаються незадовільними. Бали не нараховуються у випадку невідповідності змісту зазначеній тематиці.

Критерії оцінювання есе

В залежності від обраної теми студент може написати невелике за обсягом есе (описове, розповідне, рефлексивне, критичне, аналітичне та ін.), що є відображенням індивідуальних вражень та міркувань з конкретного питання. Максимальна кількість балів за есе – 5 балів, мінімальна – 2.

Вимоги до структури есе:

- 1). думки автора з проблеми викладаються у формі коротких тез (Т);
- 2). думка повинна бути підкріплена доказами, тобто аргументами (А).

Під аргументами розуміють факти, явища суспільного життя, події, життєві ситуації і життєвий досвід, наукові докази, посилання на думку вчених та ін. Краще приводити два аргументи на користь кожної тези.

Можливий план есе: вступ; теза, аргументи; теза, аргументи; теза, аргументи; висновок.

Обсяг есе - від 2 до 3 сторінок машинописного тексту.

Показник, що оцінюється	Критерії оцінювання
конкретність	підпорядкованість змісту одній тематиці, тобто есе як відповідь на конкретне запитання; розпливчастість та часткова невідповідність тезисів та аргументів зазначеній тематиці; конкретика майже відсутня;
володіння матеріалом	багатоаспектний погляд на явище, що стало відправною точкою роздумів; студент уникає широкого погляду на події, виклад матеріалу є стриманим та обмеженим; ледь достатній рівень аргументації;
внутрішня смислова єдність	узгодженість ключових тез і тверджень; внутрішня гармонія аргументів і асоціацій; відсутність протиріч у судженнях, в яких виражена особистісна позиція автора
культура мови	наявність афоризмів, яскравих висловлювань, довільних асоціацій, студент керується принципом "Все навпаки"; наявність сленгу, шаблонних фраз, скорочень слів; надто легковажний тон;
відмінні риси, неповторність	нестандартність і гнучкість мислення; наявність наступних навичок: самопрезентації, структурування інформації,

	використання основних понять, з'ясування та виділення причинно-наслідкових зв'язків, ілюстрації досвіду або положень відповідними прикладами
--	--

Критерії оцінювання творчої роботи (презентації) за темами (Т 1-Т18)

Показник, що оцінюється	Критерії оцінювання
зміст обсяг форма викладення матеріалу; структурні елементи відеофрагменти динамічність текстова інформація відповіді на запитання аудиторії	відповідність змісту заявленій темі; оптимальний обсяг (10-15 слайдів); відповідність формальним критеріям (грунтовність, інформативність, доречність малюнків і таблиць, логічність, послідовність викладу); наявність структурних елементів (обкладинка; титульний слайд; зміст; вступ: мета, завдання; навчальний матеріал (включаючи текст, схеми, таблиці, ілюстрації, графіки); висновки, узагальнення, ключові положення; глосарій термінів, система контролю знань (запитання і завдання для самоперевірки); додатковий матеріал для поглибленого вивчення; інформаційні ресурси за темою); застосування відеофрагментів; динамічність (сприйняття образної, звукової і вербальної інформації); дотримання правил використання текстової інформації (максимальна інформативність тексту); чіткі, лаконічні, ґрунтовні відповіді на запитання присутніх

Проект – робота над створенням документального історико-педагогічного комплексу, який має наступну структуру:

1. Історичний текст (документ).
2. Інформація про нього в історичній та педагогічній літературі різних років.
3. Власне бачення події, її інтерпретація.
4. Моделювання проблемних ситуацій (не менше 5).

Min – 10 балів, max – 20 балів

Кожен із зазначених вище структурних компонентів оцінюється в 5 балів. Відсутність будь-якого з цих компонентів зменшує максимальну кількість балів на 5 одиниць (за кожний елемент відповідно). За кожну змодельовану проблемну ситуацію нараховується по 1 балу.

Підсумкова письмова робота

Підсумкова письмова робота представляє собою відповідь на 2 запитання із переліку [див. «ПЕРЕЛІК ПИТАНЬ ДО ЗАЛІКУ З КУРСУ «ПЕДАГОГІЧНА ІННОВАТИКА»]. Кожне завдання оцінюється у 20 балів, сумарно 40 балів за роботу. Повна, ґрунтовна відповідь без помилок на перше та друге питання оцінюється в 20 балів кожне. Якщо відповідь містить дрібні неточності, незначні помилки (не більше 1-2), оцінка знижується на 3-6 балів за відповідне питання. При значних неточностях оцінка знижується на 7-10 балів; при великій кількості помилок – на 11-15. Бали не нараховуються у випадку неправильної відповіді або у разі її відсутності.

Критерії оцінювання залікової роботи за темами (Т 1-Т18)

Бали за контрольне питання	Критерії оцінювання
20-18	Правильна та повна відповідь на поставлені запитання. Студент виявляє повне розуміння актуальних теоретичних основ дисципліни;

	демонструє різнобічне, систематичне і глибоке знання навчального матеріалу, високий рівень ознайомлення з основною та додатковою літературою, що рекомендована програмою; виявляє творчі здібності в розумінні і використанні навчального матеріалу. Його ґрунтовна та послідовна відповідь є результатом засвоєння взаємозв'язку основних понять дисципліни в їхньому значенні для набутої професії.
17-14	Студент демонструє впевнене володіння основними поняттями курсу під час розв'язання теоретичних та практичних проблем, що зумовлюють його специфіку; наводить аргументи та докази на користь позиції, що викладає; демонструє ґрунтовний рівень знань навчального матеріалу; вміє аналізувати теорії, дані, факти. Відповідь містить дрібні неточності, незначні помилки, є недостатньо послідовною та логічною. Студент має труднощі у формулюванні власної позиції й відповідних висновків.
13-10	Відповідь містить велику кількість помилок, є непослідовною та неповною. Студент демонструє посередній рівень засвоєння знань з основних тем курсу, виявляє слабе застосування теоретичних положень при розв'язанні поставленого питання. Знання є фрагментарними та епізодичними.
9-5	Студент ознайомлений з навчальним матеріалом на рівні розпізнавання і відтворення окремих фактів і фрагментів, демонструє низький рівень засвоєння знань. Знання теоретичних концепцій і підходів безсистемні, дуже фрагментарні і поверхневі. Студент не володіє навичками аналізу, синтезу, порівняння, допускає неприпустимі помилки у відповідях на запитання.
4-0	Студент демонструє знання основного навчального матеріалу в обсязі, що не можна вважати необхідним для подальшої професійної діяльності. Відповідь є повністю невірною або відсутньою.

ШКАЛА ОЦІНЮВАННЯ

Сума балів за всі види навчальної діяльності протягом семестру	Оцінка за національною шкалою	
	для екзамену	для заліку
90-100	відмінно	зараховано
70-89	добре	
50-69	задовільно	
1-49	незадовільно	не зараховано

11. Рекомендоване методичне забезпечення:

Базова література

Бойко А.М. Упровадження педагогічної інноватики в практику виховання: монографія /А.М. Бойко; Полт.нац.пед.ун-т імені В.Г. Короленка. – Полтава:ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2011.

Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004.

Дичківська І.М. Основи педагогічної інноватики: Навч. посіб. / І.М. Дичківська; Рівнен. держ. гуманіт. ун-т. - Рівне, 2001.

Євтух М.Б. Інноваційні методи оцінювання навчальних досягнень [Текст]: монографія / М.Б. Євтух, Е.В. Лузік, Л.М. Дибкова. - К. : КНЕУ, 2010.

Інноваційні педагогічні технології: теорія та практика використання у вищій школі: монографія / І.І. Доброскок, В.П. Коцур, С.О. Нікітчина, О.І. Шапран, Л.М. Різник, Т.Л. Деркач; Переяслав-Хмельниць. держ. пед. ун-т ім. Г.Сковороди, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. - Переяслав-Хмельниць.: Вид-во С.В. Карпук, 2008.

- Паламарчук В.Ф. Першооснови педагогічної інноватики [Текст]. Т.2 / В.Ф. Паламарчук. - К.: Освіта України, 2005.
- Поляков С.Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики [Текст] / С.Д. Поляков. - М.: Центр "Педагогический поиск", 2007.
- Система педагогічної освіти та педагогічні інновації: Результати аналіт. дослідж.: [Проект ПР ООН, МФ „Відродження”] / Підгот.: В. Олійник (кер. проекту), Я. Болюбаш, І. Єрмаков та ін. – К.; Полтава, 2003.
- Сорокина Н.Д. Управление новациями в вузах /Н.Д. Сорокина. – М.: Канон», РООИ «Реабилитация», 2009.
- Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність [Текст] / В. Химинець. - Тернопіль : Мандрівець, 2009. - 360 с.
- Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. - М., 1991.
- Юсуфбекова Н.Р. Проблемы и перспективы развития теории инновационных процессов //Единое образовательное пространство стран СНГ и Ближнего Зарубежья. - М., 1994.
- Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений /под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. - М., 1995.
- Цыркун И.И. Инновационные модели развития педагогической науки //Университетское образование: опыт тысячелетия, проблемы, перспективы развития: материалы Междунар. конгресса. 27-29 мая 2003 г. - Минск, 2003.

Допоміжна література:

- Аношкина В.Л., Резванов С.В. Образование. Инновация. Будущее. (Методологические и социокультурные проблемы) /отв. ред. П.Н.Тищенко. - Ростов н/Д, 2001.
- Бондар В.І. Традиції та інновації: два полюси педагогічних понять і термінів // Освіта: Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик. – № 25 (4909). – 2-9 травня, 2001.
- Валеева М.А. Педагогическое сопровождение профессионального становления студента вуза /М.А. Валеева //Известия Самарского научного центра Российской академии наук. - 2009. - Т. 11. - С. 589-593.
- Глазкова І.Я. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів компетентності запобігання і подолання педагогічних бар'єрів у процесі професійної підготовки: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2013.
- Городецька Н. Г. Психологічні особливості подолання інноваційних бар'єрів у педагогічній діяльності: дис. ... к. псих. наук: 19.00.07. Київ, 2009.
- Дичківська І.М. Інноваційна педагогічна діяльність як чинник розвитку освітніх систем / І.М.Дичківська // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закл. освіти : зб. наук. пр. - 2008. - Вип. 40. - С. 127-132.
- Дичківська І.М. Готовність до інноваційної діяльності у структурі професійно-особистісної підготовки педагога / І.М. Дичківська // Наука і освіта. - 2011. - № 5. - С. 13-15.
- Дичківська І.М. Поліцентрична сутність мотивації до інноваційної педагогічної діяльності / І.М. Дичківська // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закл. освіти: зб. наук. пр. - 2012. - Вип. 4 (47). - С. 43-48.
- Инновационное обучение и наука: Научно-аналитический обзор /обзор В.Я. Ляудис; под ред. Р.В. Герф. - М., 1992. - С. 9- 10.
- Герасимов А.М., Логинов И.П. Инновационный подход в построении обучения: (Концептуально-технологический аспект). - М., 2001.
- Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игр, дискуссии: (Анализ зарубежного опыта). - Рига, 1995.
- Ковалева Т.М. Инновационная школа: аксиомы и гипотезы. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 256 с.

Лазарев В.С. и др. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия //Педагогика. - 2004. - № 4.

Лалин Н.И. Актуальные проблемы исследования нововведений //Социальные факторы нововведений в организационных системах. - М., 1980.

Лалин Н.И., Пригожин А.И., Сазонов Б.В., Толстой В.С. Нововведения в организациях //Структура инновационного процесса. - М., 1981.

Мардахаев Л.В. Социально-педагогическое сопровождение и поддержка человека в жизненной ситуации /Л.В. Мардахаев //Педагогическое образование и наука. - 2010. - № 6. - С. 4-10.

Мешков А.А. Основные направления исследования инновации в американской социологии //Социс. - 1996. - № 5. - С. 117.

Остапенко А.А. Концентрированное обучение: модели образовательной технологии. - Краснодар, 1998;

Пригожин А.И. Нововведения: Стимулы и препятствия: (Социальные проблемы инноватики). - М., 1989.

Посталюк Н.Ю. Проектирование инновационных образовательных систем: региональный аспект. [Электронный ресурс].

Рожков М.И. Социально-педагогическое сопровождение: концептуальное осмысление процесса /М.И. Рожков //Психология и педагогика социального воспитания: мат-лы науч.-практ. конф., посвященной 70-летию со дня рождения А. И. Лутошкина. - Кострома, 2005. - С. 322-329.

Селевко Г. К. Компетентности и их классификация //Высшее образование сегодня. - 2004. - № 4. - С. 138-143.

Селевко Г. К. Современные образовательные технологии /Г.К. Селевко/ М: Народное образование, 1998.

Субетто А.И. Этика педагогических инновации //«Академия Тринитаризма». - М., Эл. № 77-6567, публ. 10929, 12.01.2004. [Электронный ресурс], 2004. - Режим доступа: <http://www.trinitas.ru/rus/000/a0000001>.

Тубельский А.Н. Погружение - методика будущего. - М., 1999.

Щедровицкий П.Г. Новшества и инновации //Учит. газета. - 1995. - № 22.

Щетинин М.П. Объять необъятное: Записки педагога. - М., 1986.

Хуторской А.В. Обучение физике по системе «погружение» //Урок физики в современной школе: Творческий поиск учителей: кн. для учителя /под ред. В.Г. Разумовского. - М., 1993;

Хуторской А.В. О занятиях методом эвристического погружения //Методика погружения: за и против /под ред. А.А. Остапенко. - Краснодар, 1995.

Інформаційні ресурси

1. <http://nbuv.gov.ua/> - Сайт Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського;

2. <http://korolenko.kharkov.com/> – Сайт Харківської державної наукової бібліотеки імені В.Г. Короленка;

3. <http://www.imzo.gov.ua/> - Сайт Інституту модернізації змісту освіти

ДОДАТОК Д

**Тест-опитувальник мотивації досягнення (ТМД) (А. Мехрабян,
модифікація Магомед-Емінова)**

Мета. Вивчення мотивів прагнення успіху та запобігання невдач. Дослідження визначає один із головних мотивів. Методика може використовуватися в роботі зі старшокласниками та студентами.

Структура ТМД. Має дві форми: А (для чоловіків) та Б (для жінок).

Інструкція. Вам пропонується низка тверджень, про окремі особливості характеру, можливу оцінку певних життєвих ситуацій. Є кілька варіантів відповідей: +3 – повністю згодний; +2 – згодний; +1 – швидше згодний, ніж не згодний; 0 – нейтральний; -1 – швидше незгодний, ніж згодний; -2 – незгодний; -3 – зовсім незгодний.

На бланку проти номера твердження поставте цифру, яка відповідає Вашій оцінці (+3, +2, +1, 0, -3, -2, -1). Не гайте часу на обдумування, фіксуйте першу відповідь, яка спадає на думку.

Результати тесту будуть використані для наукових цілей. Дається повна гарантія нерозголошення отриманої інформації. Якщо у вас виникли питання, то запитуйте до початку роботи.

Текст опитувальника (форма А)

1. Я швидше сподіваюсь на гарну оцінку, ніж на погану.
2. Якщо мені доведеться виконувати складне, невідоме завдання, я не хотів би робити його самостійно.
3. Я швидше віддам перевагу складним завданням, навіть якщо в їх розв'язанні буду сумніватися.
4. Найбільше мене цікавить справа, яка не потребує напруження і в успіху якої я впевнений, ніж важка, у якій можливі несподіванки.
5. Я швидше докладатиму зусиль для виконання складної справи, ніж перейду до легкої, яка швидко вирішується.
6. Я надав би перевагу роботі з чіткими функціями та високою зарплатою, ніж із середньою зарплатою і невизначеною роллю.
7. Я витрачаю більше часу на читання спеціальної, а не художньої літератури.
8. Незважаючи на ймовірність невдачі, я віддав би перевагу важливій, складній справі, ніж важливій, але нескладній.
9. Для розваги я, швидше, вивчу ігри, які знає більшість людей, ніж рідкісні, які відомі небагатьом і вимагають майстерності.
10. Я буду виконувати свою роботу якісно, навіть якщо це призведе до непорозумінь з товаришами.
11. Якби я зібрався грати в карти, то, швидше, погодився б на розважальну гру, ніж на важку, яка вимагає роздумів.
12. Я віддаю перевагу тим змаганням, де сильніший за інших, ніж, тим, де у всіх учасників приблизно однакові можливості.
13. У вільний час я розвиваю техніку гри, швидше, для набуття вмінь, а не для відпочинку або розваги.
14. Незважаючи на ризик, я швидше за все віддам перевагу справі, яку вважаю потрібною, ніж ту, яку мені радять.
15. Маючи вибір, я швидше віддам перевагу роботі зі стабільною заробітною платою, ніж з невисокою, але з перспективою найближчим часом отримувати значно більше.
16. Швидше за все, я гратиму в команді, ніж змагатимусь один на один.
17. Я буду працювати без поспіху, доки не отримаю повного задоволення від результату.
18. На екзамені я хотів би відповідати конкретні питання з пройденого матеріалу, а не ті, які вимагають власних роздумів.

19. Швидше я віддам перевагу справі, де є небезпека невдачі і перспективи досягнути більшого, ніж справі, виконання якої не сприятиме погіршенню мого становища, але істотно його не покращить.

20. Після успішного складання екзамену я швидше відчую полегшення, ніж радітиму гарній оцінці.

21. Якби я міг повернутися до однієї з двох незавершених справ, то, мабуть, повернувся б до складнішої.

22. Виконуючи контрольне завдання, я більше турбуюсь не про правильність виконання, а про помилки.

23. Якщо щось не виходить, то я, швидше, звернуся за допомогою, ніж самостійно шукатиму вирішення.

24. Після невдач я стаю більш зосередженим та енергійним, не втрачаю бажання продовжувати справу.

25. Я не стану ризикувати і брати активну участь у справі, якщо є сумніви в успішному її вирішенні.

26. Коли я беруся за важку справу, то більше турбуюся про невдачу, ніж сподіваюся на успіх.

27. Ефективніше я працюю не самостійно, а під керівництвом.

28. Мені більше подобається виконувати складне незнайоме завдання, ніж те, де я впевнений в успіху.

29. Я продуктивніше працюю над завданням, якщо маю не загальні рекомендації про його виконання, а конкретні вказівки.

30. Якби я успішно вирішував завдання, то з більшим задоволенням почав би виконувати аналогічне, а не іншого типу.

31. У змаганнях я, швидше, відчуваю інтерес та азарт, ніж тривогу та неспокій.

32. Мабуть, я більше мрію про майбутнє, ніж прагну його реалізувати.

Текст опитувальника (форма Б)

1. Я більше думаю про гарні оцінки, ніж хвилююся з приводу поганих.

2. Я надаю перевагу складним завданням, навіть якщо не впевнена, що зможу їх розв'язати.

3. Мене більше приваблюють справи, не пов'язані з несподіванками, напруженням, в успіху яких я впевнена.

4. Я швидше докладатиму зусиль до виконання складної справи, ніж перейду до легкої, яка швидко виконується.

5. Я віддала б перевагу роботі з чіткими функціями та високою зарплатою, ніж з середньою зарплатою і невизначеними обов'язками.

6. Страх невдачі викликає в мене сильніші переживання, ніж сподівання на успіх.

7. Я віддаю перевагу не розважальному жанру, а науково-популярній літературі.

8. Я віддала б перевагу складній справі, імовірність успіху в якій незначна, ніж справі досить важливій, але нескладній.

9. Для розваг я швидше вивчу відомі багатьом ігри, ніж рідкісні, які вимагають майстерності і багатьом не відомі.

10. Я буду виконувати свою роботу якісно, навіть якщо це призведе до непорозумінь з товаришами.

11. Після успішної відповіді на екзамені я радітиму не гарній оцінці, а тому, що закінчився іспит.

12. Якби я зібралася грати в карти, то швидше для розваги, а не у важку гру, яка вимагає зусиль.

13. Я віддаю перевагу тим змаганням, де сильніша за інших, а не тим, де у всіх приблизно однакові можливості.

14. Після невдачі я стаю більш зібраною та енергійною і не втрачаю бажання продовжувати справу.

15. Невдачі псують моє життя набагато більше, ніж успіхи приносять радість.
16. У нових ситуаціях я хвилююсь і переживаю неспокій, а не інтерес і цікавість.
17. Швидше за все, я вигадую нову цікаву страву, хоча вона може не вийти, але не стану готувати щось повсякденне, що добре виходить.
18. Я швидше займуся справою приємною та необтяжливою, ніж стану виконувати щось важливе, але не дуже цікаве.
19. Я швидше витрачу свій час на владнання однієї справи, ніж швидко буду виконувати одночасно дві-три справи.
20. Якщо я хвора і залишилася вдома, то, швидше за все, використаю нагоду і відпочину, а не буду працювати.
21. Якби я жила з кількома дівчатами в одній кімнаті і вирішила б улаштувати вечірку, то сама б зайнялася її організацією, а не доручила це комусь.
22. Якщо в мене щось не виходить то я швидше, звернуся за допомогою.
23. У змаганнях я відчуваю інтерес і азарт, а не тривогу та неспокій.
24. Коли я беруся за важку справу, то боюся не впоратися і не сподіваюсь на успіх.
25. Ефективніше я працюю під керівництвом інших, а не тоді, коли сама відповідаю за справу.
26. Мені більше подобається виконувати складне незнайоме завдання, а не те, в успіху якого я впевнена.
27. Якби я успішно виконала завдання, то з більшим задоволенням почала б виконувати аналогічне, а не іншого типу.
28. Продуктивніше я виконую завдання тоді, коли мені формулюють їх у загальних рисах, а не конкретно вказують як і що виконувати.
29. Якщо я помиляюсь у важливій справі, то впадаю у відчай, засмучуюся, замість того щоб опанувати себе та швидко виправити ситуацію.
30. Мабуть, я більше мрію про майбутнє, ніж прагну його реально здійснити.

Обробка даних. У підрахунку сумарного результату відповіді на прямі твердження (позначені знаком “+” у ключі) отримують такі бали:

-3	-2	-1	0	1	2	3
1	2	3	4	5	6	7

Відповіді на інші твердження (позначені знаком “-”) отримують такі бали:

-3	-2	-1	0	1	2	3
7	6	5	4	3	2	1

Ключ до форми А: +1, -2, +3, -4, +5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, +13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, -23, +24, -25, -26, -27, +28, -29, -30, +31, -32.

Ключ до форми Б: +1, +2, -3, +4, -5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, -13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, +23, -24, -25, +26, -27, +28, -29, -30.

Сумарний результат указує на домінуючу мотиваційну тенденцію опитуваного. За отриманими балами експериментальна вибірка поділяється на дві групи:

- 1) верхні 27% – мотив прагнення успіху.
- 2) нижні 27% – мотив запобігання невдач.

Додаток Е

У педагогічному експерименті взяло участь 948 студентів (476 студентів 2–6 курсів склали експериментальну групу (ЕГ), 472 студенти – контрольну групу (КГ) гуманітарних спеціальностей з галузей знань 03 – гуманітарні науки: 035 – філологія (ЕГ – 120 осіб; КГ – 122 особи), 032 – історія та археологія (ЕГ – 122 особи; КГ – 124 особи), 033 – філософія (ЕГ – 118 осіб; КГ – 116 осіб), 034 – культурологія (ЕГ – 116 осіб; КГ – 110 осіб).

Таблиця 1

Результати констатувального етапу експериментальної перевірки щодо сформованості мотиваційно-світоглядного компонента соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей за мотиваційним критерієм (035 – філологія, освітній рівень – бакалавр)

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (120 осіб)		КГ (122 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Мотиваційний	1. Позитивне ставлення до формування соціальної компетентності	В	–	–	–	–
		С	35,7	43	35,0	43
		Н	64,3	77	65,0	79
	2. Мотивація до формування соціальної компетентності	В	3,2	4	3,0	4
		С	34,5	41	34,5	42
		Н	62,3	75	62,5	76

Таблиця 2

Результати констатувального етапу експериментальної перевірки щодо сформованості когнітивного компонента соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей за змістовим критерієм (035 – філологія, освітній рівень – бакалавр)

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (120 осіб)		КГ (122 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Змістовий	1. Обсяг і якість знань, що відповідають вимогам державного освітнього стандарту	В	9,5	12	9,7	12
		С	41,6	50	42,4	52
		Н	48,9	58	47,9	58
	2. Творче використання знань і можливість їх застосування на практиці	В	-	-	-	-
		С	33,2	40	31,6	39
		Н	66,8	80	68,4	83

Таблиця 3

Результати констатувального етапу експериментальної перевірки щодо діяльнісно-операційного компонента сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей за процесуальним критерієм (035 – філологія, освітній рівень – бакалавр)

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (120 осіб)		КГ (122 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Процесуальний	1. Розвиток особистісних якостей і вмінь, що дозволяють формувати соціальну компетентність	В	–	–	–	–
		С	18,9	23	20,3	25
		Н	81,1	97	79,7	97

Таблиця 4

Результати констатувального етапу експериментальної перевірки щодо особистісно-рефлексійного компонента сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей за особистісно-оцінним критерієм (035 – філологія, освітній рівень – бакалавр)

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (120 осіб)		КГ (122 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Особистісно-оцінний	1. Рефлексія та саморегуляція власної поведінки й діяльності	В	–	–	–	–
		С	35,5	43	33,9	42
		Н	64,5	77	66,1	80
	2. Адекватна самооцінка	В	–	–	–	–
		С	37,0	44	38,0	46
		Н	63,0	76	62,0	76

Таблиця 5

Результати контрольного етапу експериментальної перевірки щодо мотиваційно-світоглядного компонента сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей за мотиваційним критерієм (035 – філологія, освітній рівень – бакалавр)

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (120 осіб)		КГ (122 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Мотиваційний	1. Позитивне ставлення до формування соціальної компетентності	В	50,4	61	3,1	4
		С	42,0	50	40,7	50
		Н	7,6	9	56,2	69
	2. Мотивація до формування соціальної компетентності	В	41,2	49	7,6	10
		С	55,5	67	51,7	62
		Н	3,3	4	40,7	50

Таблиця 6

Результати контрольного етапу експериментальної перевірки щодо сформованості когнітивного компонента соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей за змістовим критерієм (035 – філологія, освітній рівень – бакалавр)

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (120 осіб)		КГ (122 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Змістовий	1. Обсяг і якість знань, що відповідають вимогам державного освітнього стандарту	В	41,6	50	15,7	19
		С	52,3	63	49,2	60
		Н	6,1	7	35,1	42
	2. Творче використання знань і можливість їх застосування на практиці	В	39,9	48	5,9	7
		С	48,5	58	48,7	60
		Н	11,6	14	45,4	55

Таблиця 7

Результати контрольного етапу експериментальної перевірки щодо сформованості діяльнісно-операційного компонента соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей за процесуальним критерієм (035 – філологія, освітній рівень – бакалавр)

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (120 осіб)		КГ (122 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Процесу-альний	1. Розвиток особистісних якостей і вмінь, що дозволяють формувати соціальну компетентність	В	41,2	50	7,8	10
		С	49,8	60	38,6	47
		Н	9,0	10	53,6	65

Таблиця 8

Результати контрольного етапу експериментальної перевірки щодо сформованості особистісно-рефлексійного компонента соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей за особистісно-оцінним критерієм (035 – філологія, освітній рівень – бакалавр)

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (120 осіб)		КГ (122 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Особистісно-оцінний	1. Рефлексія та саморегуляція власної поведінки й діяльності	В	34,7	42	7,8	10
		С	51,2	61	39,0	48
		Н	14,1	17	53,2	64
	2. Адекватна самооцінка	В	38,2	46	9,5	12
		С	42,2	51	40,7	50
		Н	19,6	24	49,8	60

Таблиця 9

Результати констатувального етапу експериментальної перевірки щодо сформованості мотиваційно-світоглядного компонента сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей за мотиваційним критерієм (032 – історія та археологія, освітній рівень – бакалавр)

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (122 осіб)		КГ (124 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Мотиваційний	1. Позитивне ставлення до формування соціальної компетентності	В	–	–	–	–
		С	35,0	43	35,4	44
		Н	65,0	79	64,6	80
	2. Мотивація до формування соціальної компетентності	В	3,0	4	3,7	5
		С	34,5	42	33,9	42
		Н	62,5	76	62,4	77

Таблиця 10

Результати констатувального етапу експериментальної перевірки щодо сформованості когнітивного компонента соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей за змістовим критерієм (032 – історія та археологія, освітній рівень – бакалавр)

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (122 осіб)		КГ (124 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Змістовий	1. Обсяг і якість знань, що відповідають вимогам державного освітнього стандарту	В	9,7	12	9,4	12
		С	42,4	52	44,0	55
		Н	47,9	58	46,6	57
	2. Творче використання знань і можливість їх застосування на практиці	В	-	-	-	-
		С	31,6	39	32,1	40
		Н	68,4	83	67,9	84

Таблиця 11

Результати констатувального етапу експериментальної перевірки щодо сформованості діяльно-операційного компонента соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей за процесуальним критерієм (032 – історія та археологія, освітній рівень – бакалавр)

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (122 осіб)		КГ (124 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Процесу- альний	1. Розвиток особистісних якостей і вмінь, що дозволяють формувати соціальну компетентність	В	-	-	-	-
		С	20,3	25	21,1	27
		Н	79,7	97	78,9	97

Таблиця 12

Результати констатувального етапу експериментальної перевірки щодо сформованості особистісно-рефлексійного компонента соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей за особистісно-оцінним критерієм (032 – історія та археологія, освітній рівень – бакалавр)

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (122 осіб)		КГ (124 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Особистісно- оцінний	1. Рефлексія та саморегуляція власної поведінки й діяльності	В	-	-	-	-
		С	33,9	42	34,1	
		Н	66,1	80	65,9	
	2. Адекватна самооцінка	В	-	-	-	-
		С	38,0	46	37,6	47
		Н	62,0	76	62,4	77

Таблиця 13

Результати контрольного етапу експериментальної перевірки щодо сформованості мотиваційно-світоглядного компонента сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей за мотиваційним критерієм (032 – історія та археологія, освітній рівень – бакалавр)

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (122 осіб)		КГ (124 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Мотиваційний	1. Позитивне ставлення до формування соціальної компетентності	B	45,2	55	6,1	8
		C	37,4	46	44,7	56
		H	17,4	21	49,2	62
	2. Мотивація до формування соціальної компетентності	B	36,5	45	9,9	12
		C	50,2	61	48,7	60
		H	13,3	16	41,4	52

Таблиця 14

Результати контрольного етапу експериментальної перевірки щодо когнітивного компонента сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей за змістовим критерієм (032 – історія та археологія, освітній рівень – бакалавр)

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (122 осіб)		КГ (124 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Змістовий	1. Обсяг і якість знань, що відповідають вимогам державного освітнього стандарту	B	37,5	50	17,2	22
		C	48,4	63	44,1	55
		H	14,1	7	38,4	47
	2. Творче використання знань і можливість їх застосування на практиці	B	36,9	48	8,7	11
		C	44,2	58	43,9	55
		H	18,9	14	47,4	58

Таблиця 15

Результати контрольного етапу експериментальної перевірки щодо сформованості діяльнісно-операційного компонента соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей за процесуальним критерієм (032 – історія та археологія, освітній рівень – бакалавр)

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (122 осіб)		КГ (124 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Процесу-альний	1. Розвиток особистісних якостей і вмінь, що дозволяють формувати соціальну компетентність	B	38,9	47	12,6	15
		C	46,5	58	39,1	47
		H	14,6	17	48,3	60

Таблиця 16

Результати контрольного етапу експериментальної перевірки щодо сформованості особистісно-рефлексійного компонента соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей за особистісно-оцінним критерієм (032 – історія та археологія, освітній рівень – бакалавр)

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (122 осіб)		КГ (124 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Особистісно-оцінний	1. Рефлексія та саморегуляція власної поведінки й діяльності	B	31,9	39	12,7	16
		C	48,8	59	40,3	50
		H	19,3	24	47,0	58
	2. Адекватна самооцінка	B	34,7	42	12,9	16
		C	41,0	50	38,9	48
		H	24,3	30	48,2	60

Таблиця 17

Результати констатувального етапу експериментальної перевірки щодо сформованості мотиваційно-світоглядного компонента соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей за мотиваційним критерієм (033 – філософія, освітній рівень – бакалавр)

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (118 осіб)		КГ (116 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Мотиваційний	1. Позитивне ставлення до формування соціальної компетентності	B	–	–	–	–
		C	38,3	45	37,9	44
		H	61,7	73	62,1	72
	2. Мотивація до формування соціальної компетентності	B	8,1	10	8,9	10
		C	39,2	46	38,1	44
		H	52,7	62	53,0	62

Таблиця 18

Результати констатувального етапу експериментальної перевірки щодо сформованості когнітивного компонента сформованості соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей за змістовим критерієм (033 – філософія, освітній рівень – бакалавр)

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (118 осіб)		КГ (116 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Змістовий	1. Обсяг і якість знань, що відповідають вимогам державного освітнього стандарту	B	8,1	10	8,9	10
		C	39,2	46	38,1	44
		H	52,7	62	53,0	62
	2. Творче використання знань і можливість їх застосування на практиці	B	–	–	–	–
		C	38,3	45	37,9	44
		H	61,7	73	62,1	72

Таблиця 19

Результати констатувального етапу експериментальної перевірки щодо сформованості діяльнісно-операційного компонента соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей за процесуальним критерієм (033 – філософія, освітній рівень – бакалавр)

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (118 осіб)		КГ (116 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Процесу-альний	1. Розвиток особистісних якостей і вмінь, що дозволяють формувати соціальну компетентність	В	–	–	–	–
		С	33,4	40	34,9	41
		Н	66,6	78	65,1	75

Таблиця 20

Результати констатувального етапу експериментальної перевірки щодо сформованості особистісно-рефлексійного компонента соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей за особистісно-оцінним критерієм (033 – філософія, освітній рівень – бакалавр)

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (118 осіб)		КГ (116 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Особистісно-оцінний	1. Рефлексія та саморегуляція власної поведінки й діяльності	В	–	–	–	–
		С	37,3	44	37,3	44
		Н	62,7	74	64,7	72
	2. Адекватна самооцінка	В	7,1	9	9,8	9
		С	40,1	45	37,2	45
		Н	52,8	64	53,0	62

Таблиця 21

Результати контрольного етапу експериментальної перевірки щодо сформованості мотиваційно-світоглядного компонента соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей за мотиваційним критерієм (033 – філософія, освітній рівень – бакалавр)

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (118 осіб)		КГ (116 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Мотиваційний	1. Позитивне ставлення до формування соціальної компетентності	В	40,4	48	10,1	12
		С	52,0	61	43,7	51
		Н	7,6	9	49,6	53
	2. Мотивація до формування соціальної компетентності	В	37,2	44	12,9	15
		С	61,5	73	49,4	57
		Н	1,3	1	37,7	44

Таблиця 22

Результати контрольного етапу експериментальної перевірки щодо сформованості когнітивного компонента соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей за змістовим критерієм (033 – філософія, освітній рівень – бакалавр)

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (118 осіб)		КГ (116 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Змістовий	1. Обсяг і якість знань, що відповідають вимогам державного освітнього стандарту	В	37,2	44	12,9	15
		С	61,5	73	49,4	57
		Н	1,3	1	37,7	44

	2. Творче використання знань і можливість їх застосування на практиці	В	40,4	48	10,1	12
		С	52,0	61	43,7	51
		Н	7,6	9	49,6	53

Таблиця 23

Результати контрольного етапу експериментальної перевірки щодо сформованості діяльнісно-операційного компонента соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей за процесуальним критерієм (033 – філософія, освітній рівень – бакалавр)

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (118 осіб)		КГ (116 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Процесу-альний	1. Розвиток особистісних якостей і вмінь, що дозволяють формувати соціальну компетентність	В	34,5	41	12,9	15
		С	53,6	63	41,2	48
		Н	11,9	14	45,9	53

Таблиця 24

Результати контрольного етапу експериментальної перевірки щодо сформованості особистісно-рефлексійного компонента соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей за особистісно-оцінним критерієм (033 – філософія, освітній рівень – бакалавр)

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (118 осіб)		КГ (116 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Особистісно-оцінний	1. Рефлексія та саморегуляція власної поведінки й діяльності	В	29,7	35	17,1	20
		С	59,4	70	45,2	52
		Н	10,9	13	37,4	44
	2. Адекватна самооцінка	В	33,9	40	18,5	22
		С	54,6	64	43,3	50
		Н	11,5	14	38,2	44

Таблиця 25

Результати констатувального етапу експериментальної перевірки щодо мотиваційно-світоглядного компонента соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей за мотиваційним критерієм (034 – культурологія, освітній рівень – бакалавр)

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (116 осіб)		КГ (110 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Мотиваційний	1. Позитивне ставлення до формування соціальної компетентності	В	–	–	–	–
		С	37,9	44	36,2	40
		Н	62,1	72	63,8	70
	2. Мотивація до формування соціальної компетентності	В	8,9	10	9,4	10
		С	38,1	44	37,8	42
		Н	53,0	62	52,8	58

Таблиця 26

Результати констатувального етапу експериментальної перевірки щодо сформованості когнітивного компонента соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей за змістовим критерієм (034 – культурологія, освітній рівень – бакалавр)

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (116 осіб)		КГ (110 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7

Змістовий	1. Обсяг і якість знань, що відповідають вимогам державного освітнього стандарту	B	8,9	10	9,6	10
		C	38,1	44	39,2	43
		H	53,0	62	51,2	57
	2. Творче використання знань і можливість їх застосування на практиці	B	–	–	–	–
		C	37,9	44	38,4	42
		H	62,1	72	61,6	68

Таблиця 27

Результати констатувального етапу експериментальної перевірки щодо сформованості діяльнісно-операційного компонента соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей за процесуальним критерієм (034 – культурологія, освітній рівень – бакалавр)

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (116 осіб)		КГ (110 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Процесуальний	1. Розвиток особистісних якостей і вмінь, що дозволяють формувати соціальну компетентність	B	–	–	–	–
		C	34,9	41	35,2	39
		H	65,1	75	64,8	71

Таблиця 28

Результати констатувального етапу експериментальної перевірки щодо сформованості особистісно-рефлексійного компонента соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей за особистісно-оцінним критерієм (034 – культурологія, освітній рівень – бакалавр)

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (116 осіб)		КГ (110 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Особистісно-оцінний	1. Рефлексія та саморегуляція власної поведінки й діяльності	B	–	–	–	–
		C	37,3	44	38,4	42
		H	62,7	74	61,6	68
	2. Адекватна самооцінка	B	7,1	9	–	–
		C	40,1	45	42,3	47
		H	52,8	64	57,7	63

Таблиця 29

Результати контрольного етапу експериментальної перевірки щодо сформованості мотиваційно-світоглядного компонента соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей за мотиваційним критерієм (034 – культурологія, освітній рівень – бакалавр)

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (116 осіб)		КГ (110 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Мотиваційний	1. Позитивне ставлення до формування соціальної компетентності	B	39,4	44	5,8	5
		C	48,1	54	48,8	54
		H	11,5	12	45,4	51
	2. Мотивація до формування соціальної компетентності	B	41,2	45	7,6	9
		C	55,5	61	51,7	57
		H	3,3	6	40,7	34

Таблиця 30

Результати контрольного етапу експериментальної перевірки щодо сформованості когнітивного компонента соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей за змістовим критерієм (034 – культурологія, освітній рівень – бакалавр)

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (116 осіб)		КГ (110 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Змістовий	1. Обсяг і якість знань, що відповідають вимогам державного освітнього стандарту	В	41,6	48	15,7	17
		С	52,3	60	49,2	
		Н	6,1	8	35,1	57
	2. Творче використання знань і можливість їх застосування на практиці	В	39,9	46	5,9	7
		С	48,5	56	48,7	54
		Н	11,6	8	45,4	49

Таблиця 31

Результати контрольного етапу експериментальної перевірки щодо сформованості діяльнісно-операційного компонента соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей за процесуальним критерієм (034 – культурологія, освітній рівень – бакалавр)

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (116 осіб)		КГ (110 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Процесу- альний	1. Розвиток особистісних якостей і вмінь, що дозволяють формувати соціальну компетентність	В	50,4	59	3,1	4
		С	42,0	49	40,7	45
		Н	7,6	8	56,2	58

Таблиця 32

Результати контрольного етапу експериментальної перевірки щодо сформованості особистісно-рефлексійного компонента соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей за особистісно-оцінним критерієм (034 – культурологія, освітній рівень – бакалавр)

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (116 осіб)		КГ (110 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Особистісно- оцінний	1. Рефлексія та саморегуляція власної поведінки й діяльності	В	41,2	48	7,6	8
		С	55,5	65	51,7	57
		Н	3,3	7	40,7	45
	2. Адекватна самооцінка	В	38,2	44	9,5	11
		С	42,2	49	40,7	45
		Н	19,6	17	49,8	54

Результати констатувального етапу експериментальної перевірки щодо сформованості компонентів соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей за мотиваційним, змістовим, процесуальним та особистісно-рефлексійним критеріями (освітній рівень – бакалавр)

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (476 осіб)		КГ (472 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Мотиваційний	1. Позитивне ставлення до формування соціальної компетентності	В	–	–	–	–
		С	37,9	171	38,4	42
		Н	62,1	305	61,6	68
	2. Мотивація до формування соціальної компетентності	В	2,6	13	3,3	16
		С	32,9	158	34	160
		Н	64,5	307	62,7	294
Змістовий	1. Обсяг і якість знань, що відповідають вимогам державного освітнього стандарту	В	10,5	50	10	47
		С	43,4	207	44	208
		Н	46,1	219	46	217
	2. Творче використання знань і можливість їх застосування на практиці	В	–	–	–	–
		С	33,6	160	32	151
		Н	66,4	316	68	321
Процесуальний	1. Розвиток особистісних якостей і вмінь, що дозволяють формувати соціальну компетентність	В	–	–	–	–
		С	36,5	174	27,3	129
		Н	63,5	302	72,7	343
Особистісно-оцінний	1. Рефлексія та саморегуляція власної поведінки й діяльності	В	–	–	–	–
		С	36,5	174	27,3	129
		Н	63,5	302	72,7	343
	2. Адекватна самооцінка	В	–	–	–	–
		С	36,4	174	33,1	157
		Н	63,4	302	66,9	315

Результати контрольного етапу експериментальної перевірки щодо сформованості компонентів соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей за мотиваційним, змістовим, процесуальним та особистісно-рефлексійним критеріями (освітній рівень – бакалавр)

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (476 осіб)		КГ (472 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Мотиваційний	1. Позитивне ставлення до формування соціальної компетентності	В	45,2	214	6,1	12
		С	37,4	178	44,7	196
		Н	17,4	84	49,2	264
	2. Мотивація до формування соціальної компетентності	В	36,5	225	9,9	31
		С	50,2	242	48,7	231
		Н	13,3	9	41,4	210
Змістовий	1. Обсяг і якість знань, що відповідають вимогам державного освітнього стандарту	В	37,5	221	17,2	85
		С	48,4	239	44,1	225
		Н	14,1	16	38,4	162
	2. Творче використання знань і можливість їх застосування на практиці	В	36,9	190	8,7	22
		С	44,2	230	43,9	227
		Н	18,9	56	47,4	223
Процесуальний	1. Розвиток особистісних якостей і вмінь, що дозволяють формувати соціальну компетентність	В	38,9	186	12,6	60
		С	46,5	222	39,1	185
		Н	14,6	68	48,3	227
Особистісно-оцінний	1. Рефлексія та саморегуляція власної поведінки й діяльності	В	31,9	91	12,7	28
		С	48,8	323	40,3	232
		Н	19,3	62	47,0	212
	2. Адекватна самооцінка	В	34,7	88	12,9	29
		С	41,0	321	38,9	260
		Н	24,3	67	48,2	185

Таблиця 35

Результати констатувального етапу експериментальної перевірки щодо сформованості компонентів соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей за мотиваційним, змістовим, процесуальним та особистісно-рефлексійним критеріями (освітній рівень – магістр)

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (476 осіб)		КГ (472 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Мотиваційний	1. Позитивне ставлення до формування соціальної компетентності	В	–	–	–	–
		С	36,2	173	34	161
		Н	63,8	303	66	311
	2. Мотивація до формування соціальної компетентності	В	2,6	12	3,3	16
		С	32,9	157	34	161
		Н	64,5	307	62,7	295
Змістовий	1. Обсяг і якість знань, що відповідають вимогам державного освітнього стандарту	В	10,5	50	10	47
		С	43,4	207	44	208
		Н	46,1	219	46	217
	2. Творче використання знань і можливість їх застосування на практиці	В	–	–	–	–
		С	33,6	160	32	151
		Н	66,4	316	68	321
Процесуальний	1. Розвиток особистісних якостей і вмінь, що дозволяють формувати соціальну компетентність	В	–	–	–	–
		С	36,5	174	27,3	129
		Н	63,5	302	72,7	343
Особистісно-оцінний	1. Рефлексія та саморегуляція власної поведінки й діяльності	В	–	–	–	–
		С	36,5	174	27,3	129
		Н	63,5	302	72,7	343
	2. Адекватна самооцінка	В	–	–	–	–
		С	36,4	174	33,1	157
		Н	63,4	302	66,9	315

Таблиця 36

Результати контрольного етапу експериментальної перевірки щодо сформованості компонентів соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей за мотиваційним, змістовим, процесуальним та особистісно-рефлексійним критеріями (освітній рівень – магістр)

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (476 осіб)		КГ (472 особи)	
			%	Абсолютні дані	%	Абсолютні дані
1	2	3	4	5	6	7
Мотиваційний	1. Позитивне ставлення до формування соціальної компетентності	В	52,6	251	2,7	13
		С	42,8	204	41,3	195
		Н	4,6	21	56	264
	2. Мотивація до формування соціальної компетентності	В	47,4	226	6,7	32
		С	50,7	241	48,7	230
		Н	1,9	9	44,6	210
Змістовий	1. Обсяг і якість знань, що відповідають вимогам державного освітнього стандарту	В	46,7	223	18	85
		С	50	238	47,3	224
		Н	3,3	15	34,7	163
	2. Творче використання знань і можливість їх застосування на практиці	В	40,8	194	4,7	22
		С	47,4	226	48	227
		Н	11,8	56	47,3	223
Процесуальний	1. Розвиток особистісних якостей і вмінь, що дозволяють формувати соціальну компетентність	В	4	5	6	28
		С	44,7	213	7,3	232
		Н	48,7	231	38	212
Особистісно-оцінний	1. Рефлексія та саморегуляція власної поведінки й діяльності	В	18,7	186	5,9	28
		С	67,9	222	49,1	232
		Н	13,4	68	45,0	212
	2. Адекватна самооцінка	В	18,7	89	5,9	28
		С	67,8	322	54,9	259
		Н	13,5	65	39,2	185

Результати статистичного аналізу в ЕГ та КГ

Показники	Група	Середнє арифметичне, \bar{x}		Дисперсія, σ^2		Середньо-квадратичне відхилення, σ		Коефіцієнт варіації, V	
		конст. зріз	контр. зріз	конст. зріз	контр. зріз	конст. зріз	контр. зріз	конст. зріз	контр. зріз
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
позитивне ставлення до формування соціальної компетентності	ЕГ	0,71	1,12	0,39	0,29	0,56	0,54	0,77	0,47
	КГ	0,72	0,79	0,38	0,35	0,58	0,57	0,76	0,72
мотивація до формування соціальної компетентності	ЕГ	0,75	1,11	0,37	0,29	0,58	0,53	0,71	0,47
	КГ	0,76	0,81	0,38	0,36	0,56	0,62	0,73	0,71
обсяг і якість знань, що відповідають	ЕГ	0,71	1,07	0,31	0,34	0,65	0,55	0,82	0,61
	КГ	0,70	0,79	0,31	0,37	0,58	0,61	0,82	0,78
творче використання знань і можливість їх застосування на практиці	ЕГ	0,52	0,99	0,34	0,41	0,57	0,63	1,17	0,91
	КГ	0,53	0,67	0,35	0,36	0,59	0,6	1,08	1,02
розвиток особистісних якостей і вмінь, що дозволяють формувати	ЕГ	0,44	0,98	0,36	0,45	0,58	0,67	1,28	0,88
	КГ	0,45	0,56	0,37	0,34	0,57	0,59	1,13	1,03
рефлексія та саморегуляція власної поведінки й діяльності;	ЕГ	0,67	1,14	0,42	0,27	0,62	0,51	0,67	0,46
	КГ	0,68	0,82	0,43	0,34	0,61	0,61	0,68	0,72