

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

СИДОРУК ІРИНА ІГОРІВНА

УДК 378.2:364-43-047.22(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ
ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

13.00.05 – соціальна 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

_____ **І. І. Сидорук**

Науковий консультант: **Лякішева Анна Володимирівна**, доктор педагогічних наук, професор

Луцьк – 2021
Тернопіль – 2021

АНОТАЦІЯ

Сидорук І. І. Теорія і методика формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.05 – соціальна педагогіка. – Волинський національний університет імені Лесі Українки, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2021.

У дослідженні розглянуто й обґрунтовано теоретичні та методичні основи формування соціальної компетентності (СК) майбутніх соціальних працівників (МСП) у процесі фахової підготовки. Унаслідок наукового пошуку встановлено, що соціальна компетентність майбутнього фахівця є підґрунтям його успішної професіоналізації. Основний акцент зроблено на підготовку соціальних працівників, соціальних педагогів – здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 231 Соціальна робота галузі знань 23 Соціальна робота. Проаналізовано вимоги, котрі висуваються до соціально компетентних соціальних працівників і їх підготовки за такими умовно визначеними сферами, як вимоги держави, закладу вищої освіти (ЗВО), суспільства; вимоги до особистості, зумовлені професійною сферою; індивідуальні вимоги й прагнення студента щодо професійної підготовки та діяльності; міжнародні вимоги до особистості соціального працівника, його підготовки. Власні дослідження й узагальнення основних положень, пропонованих науковцями, дали змогу: 1) простежити коло основних проблем у сфері підготовки майбутніх соціальних працівників та формування їхньої соціальної компетентності; 2) окреслити шляхи їх розв'язання.

Обґрунтування нової парадигми фахової підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах ЗВО України в контексті формування їхньої соціальної компетентності здійснено через аналіз компетентнісного підходу та актуалізацію потреби формування в особистості компетенцій для навчання (освіти) протягом

життя. Аналіз повнотекстових дисертаційних робіт із проблеми дослідження засвідчив існування варіативних підходів щодо визначення сутності й змісту соціальної компетентності фахівця соціономічної сфери, зокрема соціального працівника, методики її формування в освітньому процесі закладу вищої освіти.

Запропоновано авторське розуміння дефініцій «компетенція», «компетентність», «соціальна компетентність майбутнього соціального працівника», встановлено їх компоненти. Соціальну компетентність майбутнього соціального працівника визначено як інтегративну характеристику особистості, сукупність мотивів діяльності, цінностей, настановлень та особистісно професійних якостей і здібностей, соціальних знань, умінь, навичок, компетенцій та досвіду їх реалізації, які уможливають ефективну взаємодію майбутнього фахівця із соціумом, встановлення контактів із суб'єктами й об'єктами професійної взаємодії, участь у соціальних проєктах, використання соціальних технологій в основних сферах діяльності та продуктивну реалізацію соціальних ролей, функцій у межах компетенції соціального працівника. СК МСП представлено як трирівневе інтегративне утворення, що становить ключову (надпредметну) соціальну компетентність, структура котрої ускладнюється, збагачується, набуває якісно нового змісту завдяки професійному складнику, будучи об'єктом соціально спрямованої професійної освіти під час навчання особистості в ЗВО (загальнопрофесійна соціальна компетентність) і містить спеціальну (предметну, академічну) соціальну компетентність. Виокремлено основні компоненти в структурі досліджуваного конструкту: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний. Визначено критерії, показники й рівні сформованості СК МСП (низький/репродуктивний, середній/конструктивний і високий/творчий). Розроблено діагностичний інструментарій для визначення стану сформованості СК МСП з урахуванням сформульованого поняття «соціальна компетентність майбутнього соціального працівника», його змістової характеристики, структури, відповідно до окреслених критеріїв та показників.

Розроблено модель соціально компетентного соціального працівника. У її основі – змістова характеристика та теоретично обґрунтована структура самої

соціальної компетентності, носієм якої має бути майбутній фахівець. До її структури включено домінуючі функції соціального характеру й здатності до реалізації цих функцій, професійно та соціально значущі особистісні якості й індивідуальні властивості соціально компетентного фахівця (мотиваційні, ціннісні орієнтації; настановлення; властивості характеру; комунікативні, вербальні вміння та рефлексивні вміння), систему соціальних компетенцій. Модель соціально компетентного соціального працівника охарактеризовано як певний еталон, бажаний взірець належно підготовленого фахівця, узагальнені складники якої покладено в основу системи формування СК МСП у процесі фахової підготовки.

Концепцію формування СК МСП представлено як цілісну систему поглядів, яка дає змогу створити належні умови для фахової підготовки майбутніх соціальних працівників і на основі якої відбувається формування в них соціальної компетентності. У її основу покладено ідеї інтеграції формальної, неформальної, інформальної освіти; ідеї формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки із забезпеченням безперервного процесу вдосконалення, самовдосконалення й саморозвитку; здійснення модернізації освітнього процесу на засадах компетентнісного підходу. Визначено мету, завдання, розкрито основні характеристики концепції. Окреслено теоретичний, методичний, методологічний та технологічний концепти.

Науково обґрунтовано, змодельовано та експериментально перевірено систему формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки, котра зорієнтована на забезпечення цілеспрямованого впливу на особистість майбутнього фахівця, його мотиваційні, ціннісні орієнтації, світоглядну, особистісну, когнітивно-діяльнісну сфери, формування в студентів здатності до регуляції процесу й результату реалізації компетентності, рефлексії власної соціо професійної діяльності та діяльності інших; стимулювання до самонавчання, саморозвитку, формування в студентів компетенцій для навчання протягом життя. Вона охопила структуру самої соціальної компетентності, компоненти процесу її формування, їх взаємодію й взаємозумовленість, чотири блоки: теоретико-методологічний, цільовий, змістово-

процесуальний, результативний. Упровадження авторської системи реалізовано на настановчо-мотиваційному, когнітивно-діяльнісному, рефлексивно-результативному етапах через імплементацію в освітнє середовище закладу вищої освіти визначених організаційно-педагогічних умов і науково-методичного забезпечення їх реалізації. Здійснено експериментальну перевірку дієвості запропонованої системи формування СК МСП у процесі фахової підготовки.

Практична значущість дослідження полягає в тому, що апробовано та доведено дієвість розробленої системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників – здобувачів освіти на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти зі спеціальності 231 Соціальна робота в процесі їх фахової підготовки й можливості її впровадження в освітній процес закладів вищої освіти; здійснено підбір ефективних інноваційних технологій, традиційних та інноваційних форм, методів і засобів підготовки майбутніх соціальних працівників у контексті формування їхньої соціальної компетентності; визначено механізми впровадження організаційно-педагогічних умов формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників. Практична реалізація авторської системи також визначається розробкою методики формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників, де компенсаторну роль відведено розробленому факультативному курсу «Соціальна компетентність фахівця соціономічної сфери». Отримані результати дослідження можуть бути використані для організації освітнього процесу в закладах вищої освіти, які здійснюють підготовку майбутніх фахівців соціальної сфери, а також у процесі створення навчально-методичних посібників та в самоосвітній діяльності студентів.

Ключові слова: заклад вищої освіти, фахова підготовка, соціальна робота, компетентнісний підхід, соціальна компетентність, майбутні соціальні працівники, освітнє середовище, система формування соціальної компетентності, організаційно-педагогічні умови.

ANNOTATION

Sydoruk I. Theory and Methods of Social Competence Formation of Future Social Workers in the Process of Professional Training. – Manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences in specialty 13.00.05 – social pedagogics. – Volyn Lesya Ukrainka National University, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ministry of Education and Science of Ukraine, Ternopil, 2021.

The study reveals and substantiates the theoretical and methodological fundamentals of the social competence (SC) formation of future social workers (FSW) in a higher education institution (HEI). Therefore, within the scientific research, it was established that the social competence of the future specialist is the basis of his/her successful professional development. The training of social workers, social educators – students of the first (bachelor's) level of higher education of the specialty 231 Social work in the field of study 23 Social work is highly emphasized. The requirements for the training of competent social workers in a higher education institution in the following areas are analyzed: state claims; requirements of higher education establishments; demands for the personality of a social worker, due to the professional sphere; social requirements for the social workers' personality and their training; individual requirements and aspirations of the student concerning professional training and activity; international requirements for the personality of a social worker, and his/her training. Own researches and synthesis of the basic concepts offered by scientists, allowed: 1) to trace basic issues in the future social workers training and their social competence formation; 2) to outline the ways to solve the above-mentioned problems.

The analysis of the competency-based approach and actualization of personal skills of lifelong learning facilitated the substantiation of the new paradigm of future social workers training in HEI in terms of their social competence formation. The analysis of dissertations on the research problem testified to the existence of variable approaches to

determining the essence and content of social competence, methods of its formation in the higher education institution.

The author's interpretation of the following terms «competence», «competency», «social competence» is offered, the components of the above-mentioned definitions are established. The social competence of a future social worker is defined as an integrative characteristic of personality, a set of social knowledge, skills, abilities/ competencies, experience (cognitive-activity component), motives, values, attitudes (value-motivational component) and personal qualities, including professionally significant ones, and abilities (personality-reflexive component) that allow the future specialist to interact effectively with society, establish contacts with various social institutions, groups, individuals, use social technologies and projects in crucial areas of activity and life, productively implement social roles and functions within the competence of the social worker. SC of FSW is presented as a three-stage integrated entity, which is a key (supra-subject) social competence, the structure of which is complicated, enriched, acquires a qualitatively new content due to the professional component, being the object of socially oriented vocational education and contains special (subject, academic) social competence. The main components in the structure of the studied construct are singled out: value-motivational, cognitive-activity, personal-reflexive. The criteria, indicators and levels of SC formation of FSW (low/reproductive, medium/constructive and high/creative) are determined. Diagnostic tools for assessing the state of SC formation of FSW have been developed, considering the formulated concept of «social competence of the future social worker», its content and structure.

A model of a competent social worker has been designed. It is based on the semantic characteristics and substantiated structure of the social competence itself, which should be carried by the future specialist. Its structure includes dominant functions of social nature and ability to realize these functions, professionally and socially significant personal qualities and individual properties of socially competent specialist (motivational, value orientations; attitudes; character traits; communicative, verbal skills and reflective skills), system of social competencies. The model of a socially competent social worker

is characterized as a certain sample, a desirable example of a properly trained specialist, the generalized components of which are the basis of the system of SC formation of FSW.

The concept of SC formation of FSW is presented as an integral system of views, which makes it possible to create appropriate conditions for the professional training of future social workers and on the basis of which the formation of their social competence takes place. The main idea, purpose, objectives, crucial characteristics of the concept are determined. It is based on the ideas of formal, non-formal, informal education integration; ideas of social competence formation of future social workers in the process of professional training with maintenance of continuous process of improvement, self-improvement and self-development; modernization the educational process implementation in terms of the competency-based approach. Theoretical, methodical, methodological and technological concepts are outlined.

The system of social competence formation of future social workers is substantiated and developed. The system is focused on providing purposeful influence on the future specialist personality, his/her motivation, value orientations, worldview, personal, cognitive-activity spheres, formation of students' ability to regulate process and result of competence, reflection of their own social activity and activity of others; stimulation of self-learning, self-development, providing students with lifelong learning skills. It included the structure of social competence itself, the components of the process of its formation, their interaction and interdependence. The system comprised four blocks: theoretical and methodological, target, content-procedural, effective. The process of the system implementation of social competence formation of future social workers is realized at instructive-motivational, cognitive-activity, reflexive-productive stages. It should be implemented in the educational environment of higher education institution of certain organizational and pedagogical conditions and scientific-methodical support of their realization. An experimental verification of the effectiveness of the system offered by the author was performed.

The practical significance of the study is that we proved the effectiveness of the developed social competence formation system of future social workers – students of the first (bachelor's) level of higher education in the specialty 231 Social Work in the process

of their professional training and the possibility of its implementation in the educational process in higher education institution; the selection of effective innovative technologies, traditional and innovative forms, methods and means of future social workers training in terms of their social competence formation. The introduction mechanisms of organizational and pedagogical conditions of social competence formation of future social workers were defined. The practical implementation of the author's system is also determined by the development of methods for the social competence formation of future social workers, where the compensatory role is assigned to the developed author's special course «Social competence of the specialist of a socioeconomical sphere».

Scientific and methodological support of the social competence formation process of future social workers is covered in the monograph «Social competence formation of future social workers in the process of professional training», teaching materials for bachelors of specialty 231 Social work. The obtained research results can be used for the educational process organization in higher education institutions that train future specialists in the social sphere, as well as in the process of textbooks' writing and in the self-educational activities of students.

Keywords: higher education institution, professional training, social work, competency-based approach, social competence, future social workers, educational environment, system of social competence formation, organizational and pedagogical conditions.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, у яких опубліковані основні результати дисертації:

1. Сидорук І. І. Формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки: монографія. Луцьк: Вежа-Друк, 2020. 388 с.
2. Сидорук І. І. До проблеми формування соціальної активності майбутніх соціальних працівників. *Духовність. Цінності. Психологія*: монографія/голов. ред. М. Ледзінська, І. Філіппова. Луцьк: Волиньполіграф, 2018. С. 132–138.
3. Сидорук І. І. Особливості підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактики вживання психоактивних речовин. *Zamojskie Studia i Materiały. Seria: Pedagogika*. Tom XIV zeszyt 1. Zamość, 2012. С. 209–217.
4. Сидорук І. І. Реалізація соціального партнерства та взаємодії закладів вищої освіти з Молодіжним центром Волині у процесі підготовки фахівців соціальної сфери. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. № 9 (382). С. 130–137.
5. Сидорук І. І. Студентське самоврядування як чинник формування та розвитку соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Педагогічний часопис Волині*. 2018. № 4 (11). С. 202–208. DOI: 10.29038/2415-8143-2018-04-202-208. *Google Scholar*
6. Сидорук І. І. Визначення сутності поняття «соціальна компетентність майбутнього соціального працівника». *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2019. Вип. 1 (44). С. 174–178. DOI: 10.24144/2524-0609.2019.44.174-178. *Google Scholar (США), INDEX Copernicus – ICV 2017: 65.57 (Польща)*
7. Сидорук І. І. Роль менторства у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*. 2019. № 2. (18). С. 283–291. DOI: 10.32342/2522-4115-2019-2-18-36. *Google Scholar, Index Copernicus, Ulrich's Periodicals Directory, Directory of Open Access Journals (DOAJ)*

8. Сидорук І. І. Характеристика мотиваційно-ціннісного компонента соціальної компетентності майбутнього соціального працівника. *Педагогічний часопис Волині*. 2019. № 4 (15). С. 91–99. DOI: 10.29038/2415-8143-2019-04-91-99. *Google Scholar*

9. Сидорук І. І. Сучасний стан і тенденції професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в Україні. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. № 11 (395). С. 103–109.

10. Сидорук І. І. Особистісно-рефлексивний компонент соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників: характеристика сформованості. *Освітній простір України*. 2019. Вип. 17, ч. 2. С. 271–278. DOI: 10.15330/esu.17.271-278 DOAJ, ERIH PLUS, Index Copernicus, Crossref, WorldCat, ResearchBib, *Google Scholar*

11. Sydoruk I., Liakisheva A., Korpach N. Key competencies for lifelong learning of the social workers: the european approach. *Fundamental And Applied Researches: Contemporary Scientific and practical Solutions and Approaches. Interdisciplinary Prospects*. Vol. V/Ed.: A. Dushniy, M. Makhmudov, M. Strenacikova. Baku, Banska Bystrica, Uzhhorod; Kherson: Posvit, 2019. P. 275–281.

12. Сидорук І. І. Формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі волонтерської діяльності. *Вища школа*. 2019. № 2. С. 54–66.

13. Fushtei O., Shkvyr O., Chorna N., Haidamashko I., Prysliak O., & Sydoruk I. Psychological and Pedagogical Conditions for Developing Professional Competency in Future Social Workers Using the Global Network Internet. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2020. 11 (3). P. 88–106. DOI: 10.18662/brain/11.3/111. *Web of Science, PubMed.gov, IndexCopernicus, The Linguist List, Google Academic, Ulrichs, getCITED, Genamics JournalSeek, J-Gate, SHERPA/RoMEO, Dayang Journal System, Public Knowledge Project, BIUM, NewJour, ArticleReach Direct, Link+, CSB, CiteSeerX, Socolar, KVK, WorldCat, CrossRef, Ideas RePeC, Econpapers, Socionet*

14. Сидорук И. И. Сущность и структурные компоненты социальной компетентности будущего социального работника. *Современное образование Витебщины*. 2020. № 2 (28). С. 13–18.

15. Сидорук І. І. Застосування модифікованої таксономії Блума у формуванні когнітивної підструктури соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Молодий вчений*. 2020. №7 (83). С. 48–52. DOI: 10.32839/2304-5809/2020-7-83-11. *Google Scholar, CrossRef, Index Copernicus*

16. Сидорук І. І. Використання технології mind mapping у формуванні соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. Вип. 71, т. 2. С. 216–220. DOI: 10.32840/1992-5786.2020.71-2.40. *Index Copernicus International*

17. Сидорук І. І. Компетентнісний підхід до формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 25, т.2. С. 189–193. DOI: 10.32843/2663-6085/2020/25-2.38. *Index Copernicus International*

18. Сидорук І. І. Критерії та показники сформованості соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Virtus: Scientific Journal*. February. № 41. 2020. С. 126–128. *Google Scholar, Scientific Indexing Services (SIS) (USA), Citefactor (USA), ResearchBib, Scientific Journal Impact Factor (SJIFactor), Directory of Research Journal Indexing (DRJI), International Innovative Journal Impact Factor (IIJIF)*

19. Сидорук І. І. Модель соціально компетентного майбутнього соціального працівника. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки*. 2020. Вип. № 4 (408). С. 150–155.

20. Сидорук І. І. Модель формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 31, т. 4. С. 141–146. DOI:10.24919/2308-4863.4/31.214327. *Index Copernicus International*

21. Сидорук І. І. Результати дослідницько-експериментальної роботи з формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Молодь і ринок*. 2020. №2 (181). С. 123–128. DOI: 10.24919/2308-4634.2020.211904. *Google Scholar, Polisl Scholarly Bibliography (PBN), ERIH PLUS, Index Copernicus*

22. Сидорук І. І. Середовищний підхід у формуванні соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27. Т. 4. С. 218–223. DOI: 10.24919/2308-4863.4/27.204008. *Index Copernicus International*

23. Сидорук І. І. Соціальне партнерство у формуванні компетентності майбутніх соціальних працівників. *Нова педагогічна думка*. 2020. № 2 (102). С. 80–83. DOI: 10.37026/2520-6427-2020-102-2-80-83. *Index Copernicus International*

24. Сидорук І. І. Формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2020. Вип. 1. С. 152–158. DOI: 10.31499/2307-4906.1.2020.208189. *ISSN International Centre, м. Париж; CrossRef; Google Scholar; Index Copernicus*

25. Сидорук І. І. Формування соціальної компетентності студентів засобами онлайн-сервісу LearningApps. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 24, т. 1. С. 226–230. DOI: 10.32843/2663-6085/2020/24-1.43. *Index Copernicus International*

Опубліковані праці, що забезпечують апробацію результатів дослідження

26. Сидорук І. І. Професійне становлення фахівця із соціальної роботи. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір: матеріали І Міжнар. наук.-практ. конф. (3–5 черв. 2016 р., Луцьк)/А. В. Лякішева (заг. ред.), П. М. Гусак, І. М. Брушневська та ін. у 2 т. Т. 2 (О–Я). Луцьк: ФОП Покора І. О., 2016. С. 145–152.*

27. Корпач Н. І., Сидорук І. І. Соціальні терапії в практиці соціально-педагогічної роботи. *Педагогіка: матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф. науковців, аспірантів та студентів (18–19 трав. 2016 р., Луцьк)/ за ред. П. М. Гусака та Н. І. Корпач. Луцьк: Вежа-Друк. 2016. С. 142–148.*

28. Сидорук І. І. Студентське самоврядування як чинник формування соціальної активності студентів. *Молодіжна політика та молодіжна робота: матеріали міжрегіон. наук.-практ. конф. (23 груд. 2016 р., Дніпро)/за заг. ред. Є. І. Бородіна. Дніпро: ДРІДУ НАДУ, 2016. С. 71–73.*

29. Сидорук І., Корпач Н. Європейська волонтерська служба як чинник розвитку соціальної активності молоді. *Педагогіка: матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф. науковців, аспірантів та студентів «Актуальні проблеми педагогіки і соціальної роботи» (15 трав. 2017 р., Луцьк)/за ред. П. М. Гусака, А. В. Лякішевої та Н. І. Корпач. Луцьк: Вежа-Друк. 2017. С. 263–266.*

30. Лякішева А. В., Сидорук І. І. Соціальна активність майбутніх соціальних педагогів як чинник їх професійного становлення. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (16–17 трав. 2017 р., Луцьк)/А. В. Лякішева (заг. ред.), І. М. Брушневська, П. М. Гусак та ін. Луцьк: ФОП Покора І. О., 2017. С. 156–159.*

31. Сидорук І. І. Сформованість соціальних та громадянських навичок у магістрів спеціальності «Соціальна робота». *Педагогіка: матеріали IX Міжнар. наук.-практ. конф. науковців, аспірантів та студентів «Актуальні проблеми педагогіки і соціальної роботи (16 трав. 2018 р., Луцьк)/за ред. П. М. Гусака, А. В. Лякішевої та Н. І. Корпач. Луцьк: Вежа-Друк. 2018. С. 196–200.*

32. Корпач Н., Сидорук І. Тренінг «Планування соціальної дії» як чинник розвитку соціальної активності студентів-волонтерів. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір: матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (31 трав.–1 черв. 2018 р., Луцьк)/А. В. Лякішева (заг. ред.), П. М. Гусак, І. Б. Кузава та ін.: у 2 т. Т 1 (А–М). Луцьк: ФОП Покора І. О., 2018. С. 177–181.*

33. Сидорук І. І. Актуальність взаємодії закладів вищої освіти з молодіжними центрами у процесі підготовки фахівців соціальної сфери. *Партнерська взаємодія у системі інститутів соціальної сфери: збірник матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конф. (15–16 лист. 2018 р., Ніжин)/за заг. ред. С. О. Борисюк та О. В. Лісовця. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2018. С. 71–74.*

34. Сидорук І. І. Теоретичне осмислення сутності дефініції «компетенція». *Педагогіка: зб. наук. праць: матеріали X Міжнар. наук.-практ. конф. науковців, аспірантів та студентів «Актуальні проблеми педагогіки, соціальної роботи та спеціальної освіти»* (13 трав. 2019 р., Луцьк)/за ред. П. М. Гусака, А. В. Лякішевої та Н. І. Корпач. Луцьк: Вежа-Друк. 2019. С. 225–228.

35. Сидорук І. І. Місце соціального інтелекту у структурі соціальної компетентності майбутнього соціального працівника. *Педагогіка: матеріали IV Всеукр. круглого столу «Педагогічний дискурс»* (28 жовт. 2019 р., Луцьк). Луцьк: Вежа-Друк. 2019. С. 256–260.

36. Сидорук І. І. До проблеми підготовки соціальних працівників в Україні. *Формування професіоналізму фахівця в системі безперервної освіти: зб. наук. праць за матеріалами IX Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. (23–24 квіт. 2019 р., Переяслав-Хмельницький)/наук. ред. В. П. Коцур, Д. С. Мазоха. Переяслав-Хмельницький, 2019. С. 116–118.*

37. Сидорук І. І. Актуальність проблеми формування соціальної компетентності майбутнього соціального працівника. *Соціальна робота і сучасність: теорія та практика вирішення проблем учасників і постраждалих у збройних конфліктах* (28 берез. 2019 р., Київ)/укладачі: О. В. Гавва, М. А. Казаков, М. О. Колотило, Б. В. Новіков, І. К. Покуліта. Київ: ТОВ НВП «Інтерсервіс», 2019. С. 180–182.

38. Сидорук І. І. Функції соціальної компетентності соціального працівника. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір: матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (28–29 трав. 2019 р., Луцьк)/за заг. ред. А. В. Лякішевої. Луцьк: ПП Іванюк В. П., 2019. С. 232–234.*

39. Сидорук І. І. Суспільні та освітні вимоги до підготовки соціально компетентного майбутнього соціального працівника. *Формування ключових і предметних компетентностей засобами сучасних освітніх технологій: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої 90-річчю Криворіз. держ. пед. уні-ту та 60-річчю психол.-пед. ф-ту (спец. «Початкова освіта»)* (21 лист. 2019 р., Кривий Ріг)/ Кривий Ріг: КДПУ. С. 208–213.

40. Сидорук І. І., Корпач Н. І. Сутність та особливості тьюторського супроводу. *Педагогіка: зб. наук. праць: матеріали XI Міжнар. наук.-практ. конф. науковців, аспірантів та студентів «Актуальні проблеми педагогіки, соціальної роботи та спеціальної освіти»* (14 трав. 2020 р., Луцьк). Луцьк. 2020. С. 270–274.

Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

41. Корпач Н. І., Сидорук І. І. Сільська громада як чинник вирішення соціальних проблем дітей та молоді. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки*. 2012. Вип. № 8 (233). С. 134–138.

42. Соціальна педагогіка: навч.-метод. матеріали для підготовки бакалаврів соціальної педагогіки/П. М. Гусак та ін.; за заг. ред. П. Гусака, Л. Грицюк. Луцьк: Вежа-Друк, 2012. 668 с. С. 27–35, 247–255, 475–488, 554–564, 475–488.

43. Сидорук І. І. Булінг як актуальна соціально-педагогічна проблема. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки*. 2015. Вип. № 1 (302). С. 169–173.

44. Корпач Н. І., Сидорук І. І. Основні напрями реалізації державної молодіжної політики в Україні: соціально-педагогічний аспект. *Педагогічний часопис Волині*. 2016. № 2 (3). С. 30–34.

45. Сидорук І. І. Стан насильства серед дітей в українській загальноосвітній школі. *Rodzina i szkoła wobec zachowań ryzykownych: monografie/redakcja naukowa Małgorzata Dubis; Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie*. 2017. С. 107–123.

46. Корпач Н. І., Сидорук І. І. Соціальна робота з дослідження стану адаптації дітей внутрішньо переміщених осіб до нового соціального середовища. *Педагогічний часопис Волині*. 2018. № 1 (8). С. 133–139. *Google Scholar*

47. Педагогіка вищої школи: навчально-методичне забезпечення магістерської програми: навч.-метод. посіб./за заг. ред. П. Гусака, І. Остапйовського. Луцьк: Вежа-Друк, 2018. 336 с. С. 310–321.

48. Сидорук І. І., Корпач Н. І. Формування соціальної активності дитини з обмеженими можливостями в громадських об'єднаннях. *Światło i dźwięki. Psychologiczne i interdyscyplinarne uwarunkowania niepełnosprawności sensorycznej: monografie/red. nauk. Marian Zdzisław Stepulak; Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie*. 2018. С. 141–153.

49. Соціальна робота: навчально-методичне забезпечення магістерської програми: навч.-метод. посіб./за заг. ред. П. Гусака, Н. Корпач. Луцьк: Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2018. 424 с. С. 116–134, 238–257, 299–312.

50. Сидорук І. І., Корпач Н. І. Благодійна діяльність та фандрайзинг у соціальній роботі: теоретичний аспект. *Педагогічний часопис Волині*. 2019. №1 (12). С. 101–108. DOI: 10.29038/2415-8143-2019-01-101-108. *Google Scholar*

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	21
ВСТУП	22
РОЗДІЛ 1. НОВА ПАРАДИГМА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	40
1.1. Сучасний стан і тенденції професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в Україні	40
1.2. Компетентнісний підхід як концептуальна та методологічна основа дослідження.....	68
1.3. Ступінь наукової розробленості проблеми формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у науковій літературі.....	95
Висновки до першого розділу	116
РОЗДІЛ 2. СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	121
2.1. Сутність та структура соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників.....	121
2.2. Змістова характеристика складників соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників	147
2.3. Критеріальна та рівнева характеристика сформованості соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників	177
Висновки до другого розділу.....	191
РОЗДІЛ 3. НАУКОВЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ	197
3.1. Модель соціально компетентного соціального працівника.....	197
3.2. Концепція формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників	208

3.3. Характеристика системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки та її моделювання	224
Висновки до третього розділу.....	244
РОЗДІЛ 4. НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ	248
4.1. Освітнє середовище закладу вищої освіти як чинник формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери	248
4.2. Міжсекторна взаємодія закладу вищої освіти на рівні соціального партнерства в підготовці соціально компетентних майбутніх соціальних працівників	264
4.3. Менторство як дієвий механізм соціо професійного розвитку майбутніх фахівців та формування їхньої соціальної компетентності.....	277
4.4. Інноваційні технології, традиційні й інноваційні форми, методи, засоби ефективного формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників.....	288
Висновки до четвертого розділу.....	319
РОЗДІЛ 5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ...	322
5.1. Методологія здійснення наукового дослідження та діагностичний інструментарій для визначення рівня сформованості соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників	322
5.2. Стан сформованості соціальної компетентності студентів на констатувальному етапі педагогічного експерименту.....	346
5.3. Імплементация системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки.....	365

5.4. Аналіз результатів дослідницько-експериментальної роботи з формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки.....	387
Висновки до п'ятого розділу.....	394
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	398
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	403
ДОДАТКИ.....	485

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ГО – громадська організація

ЕГ – експериментальна група

ЗВО – заклад вищої освіти

ЗУН – знання, уміння, навички

КГ – контрольна група

КДК – когнітивно-діяльнісний компонент

КП – компетентнісний підхід

МСП – майбутній (і) соціальний (і) працівник (и)

МЦ – молодіжний центр

МЦК – мотиваційно-ціннісний компонент

ОРК – особистісно-рефлексивний компонент

СК МСП – соціальна компетентність майбутнього (іх) соціального (их) працівника (ів)

СК – соціальна компетентність

СП – соціальний працівник

СІ – соціальний інтелект

ВСТУП

Актуальність дослідження. Глобальні зміни, швидкий технічний прогрес, віртуалізація соціального середовища, зростаюча поляризація українського соціуму, негативні суспільні явища (булінг у дитячому та молодіжному колективах, мобінг на робочому місці, насильство в сім'ях, наркоманія тощо) впливають на розвиток усіх сфер і галузей суспільного життя, спричиняють зміни на особистісному й суспільному рівнях та актуалізують значущість проблеми формування соціально компетентної особистості фахівця. Особливо це стосується соціальних працівників, зміст діяльності яких пов'язаний із безпосередньою взаємодією з клієнтами, людьми і їх групами, громадою, соціальними інституціями, а соціальна компетентність є основним інструментом професійної взаємодії. Як інтегративна характеристика особистості та результат її фахової підготовки, соціальна компетентність майбутнього соціального працівника спроможна забезпечити вихід за межі нормативної діяльності, створення, трансляцію і передачу цінностей, зумовити особистісний, соціальний розвиток клієнта. Вона передбачає здатність співпрацювати, контактувати, брати соціальну відповідальність за наслідки власних вчинків, взаємодію з об'єктами та суб'єктами професійної діяльності, соціальним середовищем; є необхідною умовою якісної фахової підготовки, ефективності майбутньої професійної діяльності, конкурентоспроможності на ринку праці та результативності процесів професіоналізації.

Водночас актуалізується роль закладів вищої освіти, котрі можуть впливати на темпи, якість та способи реалізації соціально-економічної політики країни, сприяти розв'язанню нагальних соціальних проблем через підготовку конкурентоспроможних, соціально компетентних соціальних працівників, що, зі свого боку, потребує якісних змін у сфері вищої освіти. Ці процеси реалізуються в контексті компетентнісного підходу, нормативно-правове регулювання запровадження якого у вищу освіту України зумовлено ратифікацією Угоди про асоціацію з ЄС (16 вересня 2014 р.), новою редакцією Закону України «Про вищу освіту» (№ 1556-УІІ від 01.07.2014 р.) [405], прийняттям в Україні Національної

рамки кваліфікацій (Постанова КМУ № 1341 від 23.11.2011 р.), Постанови Кабінету Міністрів України «Про утворення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти» (№ 244 від 15.04.2015 р.) [417], «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.» (схвалено Указом Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013) [412], стандарту вищої освіти зі спеціальності 231 Соціальна робота галузі знань 23 Соціальна робота для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (Наказ Міністерства освіти і науки України від 24.04.201 р. № 557) та ін. [409].

Зважаючи на актуальність проблеми, закономірним вважаємо збільшення чисельності наукових досліджень щодо теоретичних та методичних аспектів компетентнісного підходу у вищій освіті та підготовки висококваліфікованих фахівців (І. Бех, В. Болотов, П. Гусак, О. Дубасенюк, Дж. Равен, І. Зимняя, В. Кравець, В. Луговий, Г. Малик, Г. Мешко, Л. Овсієнко, О. Овчарук, О. Пометун, І. Родигіна, І. Смагін, Г. Терещук, С. Трубачева, С. Фурдуй, А. Хуторської, В. Чайка, Н. Чернуха та ін.), сучасних тенденцій розвитку соціальної роботи та підготовки майбутніх соціальних працівників, соціальних педагогів (С. Архипова, О. Безпалько, О. Бартош, Г. Біляченко, Л. Березовська, М. Боделан, Р. Вайнола, Т. Веретенко, Н. Горішна, М. Доуел, Л. Дітковська, О. Караман, О. Карпенко, І. Козубовська, А. Конончук, В. Корнєщук, В. Костіна, М. Лукашевич, Л. Лякішева, Л. Міщик, Н. Олексюк, Л. Петришин, В. Поліщук, Л. Романовська, Т. Семигіна, Г. Слозанська, Я. Співак, І. Савельчук, С. Харченко й ін.), досліджень соціальної компетентності особистості (У. Каннінг, Р. Канфер, І. Трубавіна, В. Шахрай, Р. Шнайдер та ін.).

Вітчизняні та закордонні науковці вивчають питання формування соціальної компетентності у майбутніх фахівців різних профілів: студентів закладів вищої освіти й коледжів (Т. Ашурова, Н. Борбич, Т. Василюк, Г. Гедвілієне, С. Гервієне, О. Земцова, С. Зізієне, Н. Ляхова, О. Московчук, А. Пасвенськієне, С. Рачева, Н. Чернуха); гуманітарних спеціальностей (О. Жукова); економіко-управлінських, економічних спеціальностей (Л. Андрєєва, О. Грибанова, І. Зарубінська, Н. Корм'ягіна); психологів (Л. Єременко, Р. Скірко); юристів (Н. Малюткіна);

учителів (Н. Лупанова, О. Юрченко); педагогів-дефектологів (Н. Лавська); педагогів-психологів (Л. Карімова); журналістів (О. Козлова); філологів (С. Остапенко); фахівців сфери обслуговування (І. Шпичко), сервісу й туризму (О. Тарасенко) і правоохоронної сфери (В. Кійков, О. Тогочинський), служби цивільного захисту України (Г. Хлипавка); викладачів (О. Субіна) та ін.

Проблеми формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників відображені в працях О. Лісовця (соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників), Є. Муниці (фахівців із соціальної роботи), О. Мінкіної, А. Рибаків (соціально-психологічної компетентності майбутніх фахівців із соціальної роботи), Я. Сноубар (соціальної компетентності соціальних працівників), С. Серякової, О. Леванової, Т. Пушкарьової, Я. Баскакової (соціально-педагогічної компетентності працівників соціальної сфери), А. Фатихової (соціально-перцептивної компетентності соціальних педагогів). Водночас теоретичний аналіз наукових джерел і практичного досвіду закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку фахівців соціальної сфери, засвідчує, що, попри наявність значної кількості матеріалів (теоретичних, методичних, практичних тощо) із досліджуваної проблеми, обмаль наукових розвідок щодо специфіки формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників на рівні системного підходу та все ще актуальною є потреба розроблення й упровадження прогресивних змін у систему вищої освіти України в контексті формування соціальної компетентності студентів зі спеціальності 231 Соціальна робота галузі знань 23 Соціальна робота.

Актуальність означеної проблеми значною мірою посилюється виявленими суперечностями між:

– сучасними вимогами суспільства до фахівців соціальної сфери, запитами роботодавців, які потребують соціально компетентних соціальних працівників, котрі здатні ефективно взаємодіяти із соціумом, установлювати контакти з об'єктами та суб'єктами професійної взаємодії, продуктивно реалізовувати соціальні ролі, функції в межах компетенції соціального працівника, значущістю соціальної компетентності як провідної якості особистості та

недостатнім рівнем її сформованості в майбутніх фахівців загалом й окремих її компонентів зокрема;

– необхідністю «прив'язки» освіти до потреб ринку праці, розроблення дієвої системи в умовах закладу вищої освіти, спрямованої на формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників, та недостатньою розробленістю цілісної концепції й моделі реалізації зазначеного;

– потребою формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах освітнього середовища закладу вищої освіти, внутрішніх настановлень у студентів на соціо професійний саморозвиток, самоосвіту та недостатньою розробленістю науково-методичного забезпечення цього процесу;

– необхідністю комплексної діагностики й моніторингу рівня сформованості соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників і недостатньою розробленістю відповідних критеріїв, показників та механізмів реалізації зазначеного.

Окреслені суперечності актуалізували потребу створення системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки, яка орієнтована на інтеграцію університетської освіти, неформальної й інформальної та в якій стрижневе місце належить внутрішньо мотивованому студенту, котрий орієнтований на соціо професійний саморозвиток та здатен вибудовувати його індивідуальну траєкторію, є соціально активним й ефективно взаємодіє з різними соціальними групами, інституціями, клієнтами, здатен учитися протягом життя.

Актуальність озвучених проблем, їх недостатня теоретична та методична розробленість у теорії й практиці соціальної роботи, необхідність розв'язання та усунення суперечностей зумовили вибір теми дисертації **«Теорія і методика формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано в межах наукової теми Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки «Реалізація принципу людиноцентризму в сучасній

національній освіті» (державна реєстрація № 0113U002224), відповідно до плану наукових досліджень кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки «Соціальна взаємодія та соціальне партнерство в системі інститутів соціальної сфери» (державна реєстрація № 0119U000672), «Компетентнісна модель фахівця» (державна реєстрація № 0119U001797). Тему дослідження затверджено на засіданні вченої ради Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (протокол № 17 від 29.11.2017 р.) й узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології НАПН України (протокол № 1 від 30.01.2018 р.).

Об'єкт дослідження – фахова підготовка майбутніх соціальних працівників.

Предмет дослідження – формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників в освітньому процесі закладу вищої освіти.

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки.

Відповідно до поставленої мети сформульовано основні взаємопов'язані завдання:

1. Дослідити тенденції підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти в Україні та ступінь наукової розробленості проблеми формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників.

2. Схарактеризувати сутність, визначити структурно-компонентний склад соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників.

3. Визначити критерії, показники рівнів сформованості соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників та відповідний діагностичний інструментарій.

4. Розробити модель соціально компетентного соціального працівника й обґрунтувати концепцію формування його соціальної компетентності.

5. Обґрунтувати та змоделювати систему формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки.

6. Визначити організаційно-педагогічні умови й розробити науково-методичне забезпечення процесу формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників.

7. Експериментально перевірити дієвість системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки.

Провідною ідеєю дослідження є розуміння того, що підґрунтям формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників є компетентнісний, системний, синергетичний, діяльнісний, студентоцентрований, середовищний, акмеологічний підходи. Цей процес реалізується як компонент системи фахової підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти; ґрунтується на моделі соціальної компетентності майбутнього соціального працівника, моделі соціально компетентного соціального працівника, теорії й практиці соціальної роботи; передбачає формування соціальної компетентності студентів через побудову майбутніми фахівцями індивідуальної траєкторії соціо професійного розвитку, налагодження міжсекторної взаємодії між закладами вищої освіти (формальна освіта) і соціальними інститутами (неформальна освіта) й формування в студентів компетенцій для навчання (освіти) протягом життя (інформальна освіта).

Концепція дослідження. Створення й упровадження системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процес фахової підготовки, що спроектована на основі моделі самої соціальної компетентності, компонентів процесу її формування, їх взаємодії та взаємозумовленості й відображає модель соціально компетентного соціального працівника, сприяє позитивній динаміці формування рівнів соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників.

Концепція містить *чотири взаємопов'язаних концепти*, що сприяють реалізації провідної ідеї дослідження, а саме:

– методологічний, що акумулює філософське підґрунтя, відбиває єдність та взаємозалежність фундаментальних наукових підходів до вивчення проблеми дослідження (компетентнісного, системного, синергетичного, діяльнісного,

студентоцентрованого, середовищного, акмеологічного) і принципів (загальнонаукових та специфічних, провідним серед яких є принцип навчання (освіти) протягом життя);

– теоретичний, котрий визначає систему наукових ідей, положень, категорій, дефініцій, без яких неможливе розуміння суті досліджуваної проблеми і які покладено в основу системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки та відображено в її графічній моделі. Ідеї про розуміння компонентної структури соціальної компетентності майбутнього соціального працівника, теорії, моделі її реалізації; закономірності й організаційно-педагогічні умови формування особистості соціально компетентного фахівця, стимулювання його до самоосвіти, саморозвитку, вироблення компетенцій для навчання (освіти) протягом життя. Це ідеї врахування особливостей і перспектив розвитку освітнього середовища закладу вищої освіти та спрямування студентів на його діяльнісне освоєння через розширення знань про соціум, його ціннісні засади, активізуючи майбутніх соціальних працівників і залучаючи їх до практичної соціально-професійної діяльності на рівні як закладу вищої освіти, так і громади;

– методичний, зміст якого розкрито в науково-методичному забезпеченні процесу формування соціальної компетентності студентів-здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 231 Соціальна робота; передбачає розробку етапів формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників, методики діагностики та оцінювання рівнів сформованості соціальної компетентності студентів, реалізацію організаційно-методичних заходів, які забезпечать співпрацю закладу вищої освіти з професійним середовищем (організаціями, установами) для збагачення освітнього університетського середовища соціальним складником та формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки;

– технологічний, що передбачає розробку, впровадження та експериментальну перевірку системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників, котра ґрунтується на моделі соціально

компетентного соціального працівника, діагностичному цільовизначенні, обґрунтуванні критеріїв, показників і рівнів сформованості досліджуваного конструкту, імплементації організаційно-педагогічних умов і науково-методичного забезпечення процесу формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників з урахуванням визначених напрямів під час їх підготовки в умовах університетської освіти.

Окреслені концепти стали підґрунтям для побудови **гіпотези** про те, що формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників може стати повноцінним різноаспектним дієвим процесом за умови впровадження в освітній процес закладу вищої освіти науково обґрунтованої, розробленої й експериментально перевіреної системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників, структурними компонентами якої є підсистеми – відповідні блоки: теоретико-методологічний, цільовий, змістово-процесуальний, результативний, а результатом буде сформованість соціальної компетентності в майбутніх соціальних працівників.

Загальна гіпотеза конкретизована в *часткових припущеннях*, згідно з якими позитивна динаміка рівнів сформованості соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників можлива, якщо:

– *розробити систему* та графічну модель формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки як її складник, котрі будуть зорієнтовані на забезпечення цілеспрямованого впливу на особистість майбутнього фахівця, його мотивацію, ціннісні орієнтації, світоглядну, когнітивно-діяльнісну сфери; формування в студентів здатності до регуляції процесу й результату реалізації компетентності, рефлексії власної соціо професійної діяльності та діяльності інших, самонавчання, саморозвитку; формування компетенцій для навчання протягом життя; *побудувати її* на основі моделі самої соціальної компетентності, моделі соціально компетентного соціального працівника, його підготовки, що забезпечить цілісність, неперервність означеного процесу під час особистісного, соціо професійного становлення

студента-здобувача освітнього ступеня бакалавра зі спеціальності 231 Соціальна робота;

– сформувати внутрішню мотивацію в студентів і настановлення на оволодіння й прояв соціальної компетентності в міжособистісній взаємодії та соціально-професійній діяльності через усвідомлення її змісту й аналіз сформованості її компонентів у себе;

– забезпечити реалізацію в закладі вищої освіти організаційно-педагогічних умов з урахуванням визначених напрямів формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників, потреб та інтересів суспільства, ринку праці, споживачів соціальних послуг для особистісного, соціо професійного становлення особистості майбутнього соціального працівника;

– розробити науково-методичне забезпечення процесу формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників, що відображає мету, завдання, наукові підходи, принципи підготовки, забезпечує формування структурних компонентів відповідної компетентності через імплементацію інноваційних технологій, традиційних та інноваційних форм, методів, засобів в освітній процес закладу вищої освіти.

Теоретичну та методологічну основу дослідження становлять наукові ідеї та положення, що ґрунтуються на: *компетентнісному* підході у вищій освіті (І. Бех, В. Болотов, Р. Весселінк, І. Волощук, О. Жук, І. Зимняя, Г. Малик, М. Мулдер, Л. Овсієнко, О. Онопрієнко, І. Родигіна, І. Смагін, С. Трубачева, С. Фурдуй, А. Хуторської, В. Чайка, Е. Шорт та ін.), *системному* (Т. Ільїна, Н. Кузьміна, С. Рубінштейн, В. Сластьонін, В. Якунін та ін.), *синергетичному* (О. Дубасенюк, А. Коломієць, Н. Лазаренко й ін.), *діяльнісному* (Р. Зозуляк-Случик, І. Підласий, О. Плахова), *студентоцентрованому* (І. Бабин, Р. Вагенаар, Й. Гонзалез, Н. Гришина, І. Логущенко, С. Фурдуй) підходах; *середовищному* підході у вищій освіті та підготовці соціальних працівників (А. Баль, Н. Бахмат, М. Братко, О. Гора, О. Горчакова, В. Желанова, Я. Ільчишин, О. Караман, Ж. Петрочко, Г. Полякова, А. Рижанова, І. Шеплякова, О. Якимович й ін.); *акмеологічному* підході в освіті (Т. Дерека, О. Дубасенюк, Р. Зозуляк-Случик, С. Калаур, Н. Олексюк,

Г. Сазоненко, Г. Сотська, Я. Співак та ін.); *підготовці майбутніх соціальних працівників* (О. Бартош, Г. Біляченко, М. Боделан, М. Букач, Т. Веретенко, Р. Зозуляк-Случик, В. Корнещук, Н. Останіна, О. Повідайчик, В. Поліщук, Л. Ребуха, Н. Суховєєва й ін.); *проектуванні змісту професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери* (О. Беспалько, А. Капська, І. Козубовська, І. Мельничук, І. Парфанович, В. Поліщук, І. Трубавіна, С. Харченко та ін.); *теоретичних обґрунтуваннях сутності понять «компетенція», «компетентність»* (С. Адам, Н. Бібик, О. Бондаренко, Н. Глузман, М. Головань, П. Гусак, О. Кучай, С. Лейко, О. Пометун, І. Трубавіна й ін.), «соціальна компетентність», «соціальна компетентність студента», «соціальна компетентність майбутнього соціального працівника» (Т. Ашурова, Н. Борбич, Г. Василюк, М. Гончарова-Горянська, М. Докторович, О. Жукова, І. Зарубінська, У. Каннінг, В. Козачок, Л. Росе-Краснор, В. Шахрай та ін.); *теоретичних основах формування соціальної компетентності* (як автономної частини або складника) майбутнього соціального працівника (О. Гомонюк, О. Леванова, О. Лісовець, Є. Муниц, Я. Сноубар, А. Рибаківа, С. Серякова, А. Фатихова та ін.); *теорії когнітивного розвитку* (Ж. Піаже); *таксономії Блума*, переглянутої й модифікованої його послідовниками (Л. Андерсен, У. Доусон, Д. Кратвол, Е. Сімпсон, Т. Ферріс та С. Азіз, А. Херроу); *технології повного засвоєння знань* (Б. Блум, Дж. Керролл), і модифікованого її варіанта (В. Беспалько, М. Кларін); *методиці навчання на основі повного засвоєння знань* (Дж. Блок та Л. Андерсон); *теорії формування соціальної поведінки* (А. Лякішева).

Для виконання поставлених у дослідженні завдань і перевірки гіпотези використано такі **методи**: *теоретичні* – аналіз нормативних документів, освітніх програм, навчальних планів, змісту програм навчальних дисциплін, інтернет-ресурсів щодо підготовки майбутніх соціальних працівників; аналіз джерел, філософських, соціально-педагогічних, психологічних, педагогічних праць, праць із соціальної роботи для обґрунтування авторської системи; порівняльно-педагогічний аналіз наукової літератури для уточнення сутності дефініцій; систематизація й узагальнення теоретичних положень для розробки складників

соціальної компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери; метод моделювання педагогічних процесів і явищ для розробки графічної моделі системи формування соціальної компетентності зазначених фахівців; узагальнення й корекція теоретико-методичних позицій та експериментальних даних для наукового обґрунтування практичних шляхів формування досліджуваного конструкту; *емпіричні* – кількісні (анкетування, письмове опитування, тестування), якісні (бесіда, аналіз документації й продуктів діяльності, експертна оцінка), обсерваційні (включене спостереження, самооцінка, моніторинг) для виявлення рівня сформованості соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників; *педагогічний експеримент* – для перевірки ефективності авторської системи; *методи математичної статистики* (метод середніх величин, методи аналізу емпіричних даних за допомогою сучасних інформаційних технологій (програма *Microsoft Excel*), t-критерій Стьюдента) для обробки отриманих результатів, аналізу та перевірки гіпотези; *графічні* – для наочного ілюстрування й порівняння результатів дослідження в графічних зображеннях і табличних формах та ін.

Експериментальна база дослідження. Основною базою для організації дослідницько-експериментальної роботи став Волинський національний університет імені Лесі Українки. Учасниками дослідження також були студенти, викладачі Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, працівники молодіжного центру Волині (проект громадської організації «Молодіжна платформа»), громадської організації «Імаго». На різних етапах педагогічного експерименту в ньому взяли участь 655 здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 231 Соціальна робота, 35 працівників закладів вищої освіти, установ та організацій.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягає в тому, що *вперше*:

– *обґрунтовано* концепцію формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки, котра ґрунтується на теоретичному, методичному, методологічному та технологічному концептах, основною ідеєю якої є гармонійний розвиток особистості в соціальній та професійній сферах, формування компетенцій для навчання (освіти) протягом життя, самоосвіти й саморозвитку, здатностей ефективно взаємодіяти із соціумом та продуктивно реалізовувати соціальні ролі, функції в межах компетенції соціального працівника;

– *науково обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено* систему формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки, що представлена у формі взаємозумовлених складників, які поєднані між собою ієрархічними зв'язками. Вона має блочну структуру та охоплює: 1) теоретико-методологічний (наукові підходи, принципи); 2) цільовий (мета, завдання); 3) змістово-процесуальний (змістова підструктура: змістова характеристика мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного, особистісно-рефлексивного компонентів соціальної компетентності в структурі соціально компетентного майбутнього соціального працівника; процесуальна підструктура: етапи реалізації процесу формування соціальної компетентності (настановчо-мотиваційний; когнітивно-діяльнісний, рефлексивно-результативний), організаційно-педагогічні умови, науково-методичне забезпечення та напрями процесу формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників; об'єкти й суб'єкти процесу, що досліджується); 4) результативний (компоненти, рівні та результат) блоки; *розроблено* її графічну модель;

– *розроблено* модель соціально компетентного соціального працівника, що відображає структуру самої соціальної компетентності (охоплює особистісні якості, мотиви, настановлення, цінності, домінантні функції, дії та здатність до їх реалізації (соціальні компетенції));

– *визначено* організаційно-педагогічні умови як системотвірний компонент процесу формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників

в умовах закладу вищої освіти: 1) стимулювання соціальної активності студентів; 2) створення відкритого, збагаченого соціальним складником освітнього середовища закладу вищої освіти; 3) надання менторської підтримки студентам; 4) актуалізація інноваційних технологій, традиційних та інноваційних форм, методів, засобів дієвого формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників.

У процесі дослідження:

– *уточнено й конкретизовано* структуру та зміст соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний компоненти), що ґрунтується на структурі компетенції, компетентності й характеризується низьким (репродуктивним), середнім (конструктивним) і високим (творчим) рівнями;

– *визначено* критерії та показники рівнів сформованості соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників;

– *удосконалено* визначення сутності поняття «соціальна компетентність майбутнього соціального працівника» як трирівневого інтегративного утворення, що становить ключову соціальну компетентність, структура котрої ускладнюється, збагачується, набуває якісно нового змісту завдяки професійному складнику, будучи об'єктом соціально спрямованої професійної освіти під час навчання особистості в закладі вищої освіти (загальнопрофесійна соціальна компетентність) і містить спеціальну (предметну, академічну) соціальну компетентність;

– *набули подальшого розвитку* наукові положення й методика діагностики та формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників, а також моніторингова технологія відстеження її динаміки в процесі фахової підготовки студентів.

Практична значущість дослідження полягає в тому, що апробовано та доведено дієвість розробленої системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників – здобувачів освіти на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти зі спеціальності 231 Соціальна робота галузі знань 23 Соціальна робота в процесі їх фахової підготовки й можливості її

впровадження в освітній процес закладів вищої освіти; здійснено підбір ефективних інноваційних технологій, традиційних та інноваційних форм, методів і засобів підготовки майбутніх соціальних працівників у контексті формування їхньої соціальної компетентності; визначено механізми впровадження організаційно-педагогічних умов та етапи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників. Практична реалізація авторської системи також визначається розробкою методики формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників, де компенсаторну роль відведено розробленому факультативному курсу «Соціальна компетентність фахівця соціономічної сфери»; організацією діяльності студентського самоврядування та волонтерської групи, куруванням діяльності соціального театру й упровадженням соціальної вистави «Серце», організацією діяльності проблемних груп «Формування лідерських якостей студентів в позааудиторній роботі», «Особистісний розвиток та соціальна компетентність»; підготовкою й упровадженням соціальних проєктів, тренінгових програм («Соціальні права молоді» та «Активні громадяни», «Тренінг соціальної дії» й ін.); реалізацією грантової програми ПОЛіС*Поліція і Спільнота (як афілійована особа); організацією та проведенням акцій, налагодженням соціального партнерства із соціальними інституціями громади й ін.

Отримані результати дослідження можуть бути використані для організації освітнього процесу в закладах вищої освіти, які здійснюють підготовку майбутніх фахівців соціальної сфери, а також у процесі створення навчально-методичних посібників та в самоосвітній діяльності студентів.

Результати дослідження *впроваджено* в освітній процес Волинського національного університету імені Лесі Українки (довідка № 03-28/04/2971 від 11.11.2020 р.), Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 01-28/259 від 30.01.2020 р.), ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (довідка № 01-23/49 від 06.02.2020 р.), Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка № 399/01 від 17.02.2020 р.), Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 80

від 20.11.2020 р.), Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (довідка № 01-03/606 від 20.11.2020 р.), у діяльність молодіжного центру Волині (проект громадської організації «Молодіжна платформа») (довідка від 17.04.2019 р.), громадської організації «ІМАГО» (довідка № 01 від 30.01.2020 р.).

Особистий внесок здобувача в роботах, опублікованих у співавторстві, полягає в розробці діагностичної карти щодо виявлення рівня сформованості компетенцій для навчання протягом життя в майбутніх соціальних педагогів й аналізі результатів опитування [724], форм, засобів та методів навчання, що дають змогу активізувати інформаційну активність студентів – майбутніх соціальних працівників [670]; розгляді особливостей упровадження в практику соціально-педагогічної діяльності різних видів терапевтичної допомоги [240], можливостей Європейської волонтерської служби як механізму розвитку мобільності, соціальної активності молоді [502]; характеристиці поняття «соціальна активність особистості» [288; 468]; розкритті змістових та процесуальних аспектів тренінгу «Планування соціальної дії» [241], особливостей тьюторського супроводу тьюторанта в системі освіти [483], законодавчого забезпечення функціонування громад у сучасній Україні й розробці опитувальника щодо виявлення проблем сільської громади [239], окремих аспектів професійної підготовки майбутніх фахівців [377; 533; 536]; аналізі нормативно-законодавчих документів у сфері державної молодіжної політики України [238]; стану насильства серед дітей в українській загальноосвітній школі [497]; окресленні можливостей форм, методів, терапій у формуванні соціальної активності дитини з обмеженими можливостями в громадських об'єднаннях [503]; розробці анкети з дослідження навчальної та соціально-психологічної адаптації школярів із внутрішньо переміщених сімей до змінного нового мікросередовища й аналізі її результатів [236]; розкритті потенціалу та діяльності благодійних фондів щодо розв'язання нагальних соціальних проблем сучасного українського суспільства [484].

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження оприлюднено на наукових, науково-практичних конференціях і

семінарах різних рівнів: *міжнародних*: «Współczesne strategie i wyzwania edukacyjne “Szeczy tradycją a nowoczesnością”» (Chełm, 2012), «Ресоціалізація неповнолітніх правопорушників» (Луцьк, 2012), «Здоров’я, освіта, наука та самореалізація молоді» (Луцьк, 2013), «Проблеми соціалізації та ресоціалізації особистості» (Луцьк, 2013), «Сучасний світ і незрячі: доступність та інклюзія – нова якість життя» (Луцьк, 2013), «Współczesne strategie i wyzwania edukacyjne “Praca człowieka jako kategoria edukacyjna”» (Chełm, 2015), VII Міжнародна науково-практична конференція науковців, аспірантів та студентів, (Луцьк, 2016), «Psychologiczne, socjologiczne, pedagogiczne, medyczne i etyczno-prawne uwarunkowania niepełnosprawności sensorycznej» (Zamosc, 2017), «Pedagogiczne uwarunkowania uachowan ryzykownych: terazniejszość i przyszłość» (Lublin, 2017), «Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір» (Луцьк, 2016, 2017, 2020), «Актуальні проблеми педагогіки і соціальної роботи» (Луцьк, 2017, 2018), «Науково-педагогічні школи: проблеми, здобутки та перспективи розвитку» (Житомир, 2018), «Психологія. Цінності. Духовність» (Луцьк, 2017), «Партнерська взаємодія у системі інститутів соціальної сфери» (Ніжин, 2018), «Соціальна робота і сучасність: теорія та практика вирішення проблем учасників і постраждалих у збройних конфліктах» (Київ, 2019), «Актуальні проблеми педагогіки, соціальної роботи та спеціальної освіти» (Луцьк, 2019, 2020), «Формування ключових і предметних компетентностей засобами сучасних освітніх технологій» (Кривий Ріг, 2019), «Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення та підходи. Міждисциплінарні перспективи» (Баку, 2019); *всеукраїнських*: «Проблеми реформування соціального захисту людей з інвалідністю» (Луцьк, 2017), «Підготовка конкурентоздатного фахівця початкової освіти в контексті реалізації концепції “Нова українська школа”» (Луцьк, 2017), «Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір» (Луцьк, 2018, 2019), «Формування професіоналізму фахівця в системі безперервної освіти» (Переяслав-Хмельницький, 2019); *міжрегіональних*: «Молодіжна політика та молодіжна робота» (Дніпро, 2016); *всеукраїнських круглих столів*: «Переживання безпеки і толерантність особистості в сучасних умовах демократії» (Луцьк, 2017),

«Компетентнісна модель викладача вищої школи. Демаркація меж творчості та вимог нової інформаційної доби» (Луцьк, 2019), «Педагогічний дискурс» (Луцьк, 2017, 2019); *міжнародному і науково-практичному (з міжнародною участю) семінарах*: «Problemy resocjalizacji w Europie» (Zamość, 2014), «Особливості мовленнєвих вад у дітей старшого шкільного, молодшого шкільного віку та їх усунення» (Луцьк, 2016); *міжрегіональному науково-методичному семінарі* «Завдання ПМПК та роль ГОІ в оптимізації спеціальної освіти та впровадженні інклюзивного навчання в умовах сучасного громадянського суспільства» (Луцьк, 2015); *науково-методичних семінарах*: «Підготовка фахівців соціально-педагогічної сфери: зв'язок освіти та ринку праці» (Луцьк, 2019), «Сучасні стратегії та інноваційні моделі надання соціальних послуг» (Луцьк, 2020).

Основні положення й результати дослідження обговорено на засіданнях кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи Волинського національного університету імені Лесі Українки (Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки) (2017–2020 рр.).

Кандидатську дисертацію на тему «Підготовка майбутнього соціального педагога до профілактики вживання дітьми психоактивних речовин» (спеціальність 13.00.05 – соціальна педагогіка), захищено в спеціалізованій раді із захисту дисертацій К 26.053.09 у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова у 2011 р. Її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувались.

Публікації. Результати дослідження опубліковано в 50 наукових і науково-методичних працях (33 із них одноосібні), зокрема в 4 монографіях, 23 статтях в наукових фахових виданнях України, інших держав та у виданнях, віднесених до міжнародних наукометричних баз, 15 статтях і тезах доповідей в інших виданнях; 3 навчально-методичних матеріалах та посібниках і 5 працях, які додатково відображають наукові результати дисертації.

Структура й обсяг дисертації. Дисертаційна праця складається з анотацій українською та англійською мовами, вступу, переліку умовних скорочень, висновків, додатків і списку використаних джерел (728 найменування, 86 із них –

іноземними мовами), 15 додатків (на 215 сторінках). Дисертація містить 12 таблиць (на 10 сторінках), 16 рисунків (на 7 сторінках). Загальний обсяг роботи становить 699 сторінок (основний текст – 377).

РОЗДІЛ 1

НОВА ПАРАДИГМА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1. Сучасний стан і тенденції професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в Україні

Сьогодні, в умовах глобалізації, технічного прогресу, динамічних соціально-економічних змін в українському суспільстві, появи нових сфер діяльності, соціальна освіта в Україні має виконати важливе завдання – збалансувати складну ситуацію сучасності, поставивши в центрі уваги людину [306, с. 82–86]. Водночас особливої актуальності набуває реалізація випереджальної підготовки конкурентоспроможних фахівців-новаторів з урахуванням прогнозованих перспектив розвитку країни, професійної сфери.

У розвинутих країнах світу загальноновизнаним є факт, що потужним антикризовим, стабілізаційним і творчим чинником розвитку суспільства є соціальна освіта. У її структурі виокремлюємо формальну, неформальну та інформальну освіту. Формальна соціальна освіта – це підготовка фахівців, здатних глибоко розуміти соціальні аспекти взаємодії суспільства й людину в кожній зі сфер життєдіяльності, професійно виконувати конкретні завдання аналізу соціальних процесів, розв’язувати соціальні проблеми, а також перепідготовка кадрів для соціального управління суспільним розвитком країни, для установ соціальної сфери та органів управління ними. Неформальна соціальна освіта – освіта, яка здобувається особою поза межами формального освітнього процесу протягом життя. Інформальна соціальна освіта (самоосвіта) – «це освіта, яка передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов’язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям» [413].

Здійснюючи підготовку фахівців для ринку праці, якісна система вищої освіти повинна враховувати не лише соціальне замовлення, керуватися

міжнародними вимогами й урахувувати суспільні виклики, а й орієнтуватися на конкретних замовників випускників (ЗВО), потреби майбутнього професіонала. Особливо зазначене вище стосується сфери діяльності соціального працівника та його безпосередньої підготовки в умовах закладу вищої освіти. Ми поділяємо думку Т. Матвійчук [306, с. 83], В. Поліщук [390], Ю. Рябової [449, с. 111], О. Янкович [390], що «навчання соціальної роботі не може тільки пасивно відображати соціальний розвиток, воно повинно вести активний пошук шляхів вирішення соціальних проблем, що з'являються. Професіоналів для соціальної сфери потрібно готувати таким чином, щоб вони були здатні змінити, усунути і коректувати негативні соціальні прояви у суспільстві» [449, с. 111]. А це можливо лише в закладах освіти, які будують навчання на нових позиціях і враховують тенденції розвитку соціальної політики в країні [390] у контексті становлення нової парадигми української вищої школи.

Екстраполюючи тезу Б. Грудиніна [122, с. 29] на заклади вищої освіти, зазначимо, що нову освітню парадигму характеризують особливості теоретичних засад діяльності ЗВО, їхніх цілей і завдань, змісту освіти, форм, методів, засобів навчання, функцій викладачів, позиції здобувачів освіти в освітньому процесі, особливості управління закладом вищої освіти тощо, а зміст поняття «освітня парадигма» знаходить своє висвітлення в контексті існування освітньо-історичного процесу як синтез онтологічних й індивідуальних аспектів педагогічного мислення і поведінки [122, с. 29].

Аналіз сучасних публікацій [122, 187, 273, 607] щодо освітніх парадигм дав підставу виявити такі їх види, як традиціоналістсько-консервативна, раціоналістична (біхевіористична, поведінкова), феноменологічна (гуманістична), технократична, неінституціональна, навчання через здійснення відкриттів [273, с. 1–2]; традиціоналістсько-консервативна, технократична, біхевіористська (раціоналістична), гуманістична [187], освіта як формування наукової картини світу, освіта як професіоналізація, освіта як формування культури розумової діяльності, освіта як підготовка до життя, концепція безперервної освіти [607]; когнітивно-інформаційна, особистісна, культурологічна, компетентнісна [637]

тощо. Розгляд сучасних освітніх парадигм засвідчив, що їхньою основною ланкою є окрема людина, для якої освіта – не лише набір знань, умінь, навичок, а й набуття здатностей для самоосвіти, самовиховання, саморозвитку, компетенцій для навчання протягом життя, конкурентоспроможності на ринку праці.

Відтак обґрунтування нової парадигми фахової підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти та, зокрема, формування їхньої соціальної компетентності, вважаємо за доцільне розкривати через дослідження 1) сучасного стану, тенденцій, проблем професійної підготовки зазначених вище фахівців загалом та в контексті формування їхньої соціальної компетентності зокрема (підрозділ 1.1 нашої роботи); 2) компетентнісного підходу як основи нової парадигми вищої освіти України (підрозділ 1.2 нашої роботи); 3) сучасного стану наукової розробленості проблеми формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників (підрозділ 1.3 нашої роботи).

Зазначимо, що освіта в галузі соціальної роботи на сьогодні є професійною, оскільки забезпечує підготовку фахівців різних рівнів кваліфікації для професійної діяльності та науки, що підтверджується включенням соціальної роботи до переліку галузей знань, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти у вітчизняному освітньому просторі [399]. Ураховуючи те, що вона перебуває в ситуації активного становлення, дослідження та аналіз сучасного стану, тенденцій, проблем професійної підготовки майбутніх соціальних працівників може бути відправною точкою в прогнозуванні перспектив розвитку та підготовки фахівців цієї сфери в умовах ЗВО.

З огляду на це, основними завданнями даного підрозділу є: 1) *аналіз вимог*, які висуваються до соціально компетентних соціальних працівників та їх підготовки; 2) *аналіз освітньо-професійних програм* першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 231 Соціальна робота, на які заклади вищої освіти України здійснювали набір абітурієнтів у період із 2016 по 2019 р.; 3) *аналіз кола основних проблем у сфері підготовки майбутніх фахівців* галузі знань 23 Соціальна робота та формування їхньої соціальної компетентності (СК) з подальшим окресленням шляхів їх розв'язання.

Перш ніж перейдемо до виконання окреслених завдань, зазначимо таке. Оскільки нині підготовка фахівців соціальної сфери у межах спеціальності 231 Соціальна робота здійснюється за освітніми програмами «Соціальна робота», «Соціальна педагогіка» тощо, то об'єктом нашого дослідження виступають *здобувачі освітнього ступеня бакалавра зі спеціальності 231 Соціальна робота – майбутні соціальні працівники, соціальні педагоги*. Не є об'єктом дослідження здобувачі другого (магістерського рівня) вищої освіти. Це зумовлено терміном навчання магістрів (півтора–два роки) й тим, що вступ зазначеної категорії студентів відбувається на основі ступеня бакалавра чи магістра, здобутого за тією самою спеціальністю *або іншою*. І зазвичай до магістратури вступають студенти, які вже працевлаштовані, умотивовані, соціально орієнтовані. Водночас зауважимо, що в нашій науковій розвідці, щоб уникнути тавтології та урізноманітнити текст, на позначення здобувачів освітнього ступеня бакалавра зі спеціальності 231 Соціальна робота (соціальних працівників, соціальних педагогів), котрі перебувають у фокусі нашого дослідження, уживатимемо такі словосполучення, як майбутні фахівці, майбутні фахівці соціальної сфери, майбутні фахівці соціономічної сфери.

Всесвітня конференція представників Міжнародної федерації соціальних працівників (International Federation of Social Workers, IFSW), Міжнародної асоціації шкіл соціальної роботи (International Association of Schools of Social Work, IASSW) та Міжнародної ради соціального добробуту (International Council on Social Welfare, ICSW) (Мельбурн, Австралія, 2014 р.) ухвалили підсумкове міжнародне визначення соціальної роботи як практичної професії й академічної дисципліни: «Соціальна робота – це практична професія та навчальна дисципліна, яка сприяє соціальним змінам і розвитку, соціальній єдності й зміцненню здатності людей до самостійного функціонування в суспільстві та їх звільненню. Основні принципи соціальної справедливості, прав людини, колективної відповідальності та поваги до різноманітності є основою соціальної роботи. ... Це визначення може бути посилено на національному та/або регіональному рівнях» [690].

За змістом праця соціального працівника пов'язана з безпосередньою взаємодією з людьми, соціальними інституціями, упорядкуванням суспільних процесів на загальнодержавному рівні. Відтак у сучасних умовах важливими характеристиками особистості та діяльності соціального працівника виступають не стільки спеціальні знання, уміння й навички, скільки здатність гнучко та конструктивно орієнтуватися в мінливих соціальних умовах й ефективно та творчо взаємодіяти із соціальним оточенням; здатність будувати перспективні життєві плани, критично мислити, демонструвати стійкість до впливу несприятливих життєвих чинників і вмінь долати складні життєві ситуації, здатність створювати та транслювати моральні норми, цінності в соціально-професійній діяльності тощо, взаємодіяти з іншими й працювати в команді, здатність забезпечити вихід за межі нормативної діяльності. Тому передумовою, потужним підґрунтям успішного навчання майбутнього фахівця в закладі вищої освіти зі спеціальності 231 Соціальна робота, подальшої його особистої та професійної діяльності за вказаним фахом є соціальна компетентність – інтегративна якість особистості, яка дає людині можливість жити й діяти в соціумі з урахуванням позицій та інтересів інших людей та власних позицій і інтересів [60, с. 17].

Аналіз наукових праць щодо сучасного стану та тенденцій професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в Україні засвідчив актуальність і різновекторність досліджень цієї проблеми. Зокрема, А. Капська [193] аналізує тенденції становлення соціальної роботи в Україні за останні двадцять років; Т. Матвійчук [306] на основі аналізу навчальних планів підготовки майбутніх соціальних працівників, здобувачів освітнього ступеня бакалавра визначає проблеми, особливості їх професійної підготовки в розрізі регіонального аспекту; І. Савельчук [453] розробила завдання розвитку системи підготовки соціальних працівників в Україні відповідно до тенденцій соціальної роботи та фахової підготовки, визначила організаційні напрями оновлення підготовки зазначених фахівців і запропонувала можливі умови, сукупність яких уможливило належне функціонування освітнього інноваційного середовища; Г. Слосанська [516] аналізує особливості працевлаштування випускників спеціальності 231 Соціальна

робота й ключові проблеми, із якими вони стикаються під час пошуку роботи; Н. Горішна, Г. Слезанська [686] розкривають сучасний стан з упровадження й функціонування програм подвійних спеціальностей у сфері соціальної роботи в Україні; Н. Горішна, вивчаючи тенденції розвитку соціальної роботи як професії та освіти в контексті глобальних викликів сучасності, визначає актуальні виклики, що постають перед професією, і шляхи реагування на них; досліджує напрями модернізації підготовки соціальних працівників тощо [113]; Я. Співак розкриває концептуальні основи й своєрідність тенденцій розвитку сучасної освіти [539] тощо.

Таким чином, переходимо до безпосереднього виконання першого завдання в контексті аналізу сучасного стану і тенденції професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в Україні – *аналізу вимог, які висуваються до соціально компетентних соціальних працівників та їх підготовки.*

Нині розвиток соціальної компетентності є однією з основних цілей сучасних систем й інститутів освіти [676]. А отже, зважаючи на соціальне замовлення зазначеного фахівця, актуалізується питання щодо вимог, які висуваються до соціально компетентного соціального працівника (СП) та його підготовки в умовах ЗВО. Спробуємо окреслити їх, ураховуючи такі, умовно визначені, сфери: 1) вимоги держави; 2) вимоги ЗВО до соціально компетентного СП і його підготовки; 3) вимоги до особистості СП, зумовлені професійною сферою; 4) вимоги суспільства до особистості СП та його підготовки; 5) індивідуальні вимоги й прагнення студента щодо професійної підготовки та діяльності; 6) міжнародні вимоги до особистості соціального працівника, його підготовки (рис. 1.1). Охарактеризуємо зазначені сфери детальніше.

Вимоги держави до професійної підготовки фахівця, зокрема соціального працівника, закріплені в таких основних нормативних документах, як Закон України «Про вищу освіту» [405], Закон України «Про освіту» [413], «Національна стратегія розвитку освіти на 2012–2021 рр.» [336], Національна рамка кваліфікацій України [335], Національний класифікатор України ДК 003 «Класифікатор професій» [208], Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників

(випуск 80 «Соціальні послуги») [140], стандарт вищої освіти зі спеціальності 231 Соціальна робота галузі знань 23 Соціальна робота для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти [409] та реалізуються у контексті ратифікації Україною Угоди про асоціацію з ЄС (16 вересня 2014 р.).



Рис. 1.1. Сфери, що транслюють вимоги до фахової підготовки соціально компетентного соціального працівника

Зокрема, *Угода про асоціацію з ЄС* декларує такі пріоритетні напрями співробітництва в галузі освіти, навчання та молодіжної політики:

- активізація співробітництва в галузі вищої освіти (реформування й модернізація систем вищої освіти, поглиблення співробітництва між закладами вищої освіти, розширення можливостей закладів вищої освіти, активізація мобільності студентів і викладачів й ін.) (стаття 430);

- розвиток співробітництва у сфері дистанційного навчання та освіти протягом життя (стаття 433);

- поглиблення співробітництва й обмін досвідом у галузі молодіжної політики та неформальної освіти для молоді (інтеграція молоді в суспільство

загалом, заохочення її активної громадської позиції й ініціативності; сприяння молоді в отриманні знань, навичок та професійних умінь поза освітньою системою, зокрема волонтерство й визнання цінності такого досвіду; розвиток співробітництва між молодіжними організаціями в Україні, ЄС і його державах-членах й ін.) (стаття 434).

У галузі зайнятості, соціальної політики та рівних можливостей задекларовано:

– посилення співробітництва щодо соціального діалогу, соціального захисту, соціального залучення, гендерної рівності та недискримінації (де з-поміж інших – посилення рівня соціального захисту й модернізації систем соціального захисту, зокрема щодо якості, доступності; посилення соціальної єдності; подолання дискримінації в усіх її формах і проявах; посилення можливостей соціальних партнерів та сприяння соціальному діалогу) (статті 419, 420);

– сприяння залученню всіх зацікавлених сторін, зокрема соціальних партнерів та організацій громадянського суспільства, у контексті впровадження реформ в Україні (стаття 421) тощо.

Закон України «Про вищу освіту» встановлює основні правові, організаційні, фінансові засади функціонування системи вищої освіти, створює умови для посилення співпраці державних органів і бізнесу із закладами вищої освіти на принципах автономії останніх, поєднання освіти з наукою та виробництвом із метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного й інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях [405].

Закон України «Про освіту» регулює суспільні відносини, що виникають у процесі реалізації конституційного права людини на освіту, прав й обов'язків фізичних і юридичних осіб, які беруть участь у реалізації цього права, а також

визначає компетенцію державних органів та органів місцевого самоврядування у сфері освіти [413].

У *«Національній стратегії розвитку освіти на 2012–2021 рр.»* визначено мету, стратегічні напрями й основні завдання, на виконання яких має бути спрямована реалізація державної політики у сфері освіти. Зокрема, серед напрямів – реформування системи освіти, в основу якої покладатимуться принцип пріоритетності людини, модернізація структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу, забезпечення доступності й безперервності освіти протягом життя тощо [412].

У *Національній рамці кваліфікацій України* (системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів освіти, де кожен рівень – це завершений етап освіти, що характеризується рівнем складності освітньої програми, сукупністю компетентностей особистості, які визначені, зазвичай, стандартом освіти та відповідають певному рівню Національної рамки кваліфікацій [335]) у контексті формування соціальної компетентності здобувача на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти визначено такі основні складники підготовки фахівців, як комунікація (донесення до фахівців і нефахівців інформації, ідей, проблем, рішень, власного досвіду та аргументації; збір, інтерпретація й застосування даних; спілкування з професійних питань, у тому числі іноземною мовою, усно та письмово) і відповідальність (управління складною технічною або професійною діяльністю чи проектами; здатність нести відповідальність за вироблення та ухвалення рішень у непередбачуваних робочих й/або навчальних контекстах; формування суджень, що враховують соціальні, наукові та етичні аспекти; організація й керівництво професійним розвитком осіб та груп; здатність продовжувати навчання зі значним ступенем автономії) [335].

Наявність професій соціального працівника, фахівця із соціальної роботи, соціального педагога в *національному класифікаторі України ДК 003 «Класифікатор професій»* зумовлює потребу в підготовці відповідних фахівців в умовах закладу вищої освіти [208]. Так, у *«Довіднику кваліфікаційних характеристик професій працівників (випуск 80 «Соціальні послуги»)»*

від 29.03.2017 р. визначено перелік основних робіт, що притаманні тій або іншій посаді (професії). Кожна кваліфікаційна характеристика має три розділи: «Завдання та обов'язки», «Повинен знати», «Кваліфікаційні вимоги». У розділі «Завдання та обов'язки» наведено типові професійні завдання, обов'язки й повноваження певної посади (професії) або групи посад (професій), подібних за професійними ознаками. У розділі «Повинен знати» вміщено основні вимоги до спеціальних знань, необхідних працівникам цієї сфери для виконання відповідних завдань та обов'язків, а також знання законодавчих актів, положень, інструкцій, інших нормативних документів, методів і засобів, які працівник повинен уміти застосовувати під час виконання посадових (робочих) обов'язків. У розділі «Кваліфікаційні вимоги» відповідно до певної посади або групи посад визначено вимоги до освітньо-кваліфікаційного рівня працівника, потрібні для виконання покладених на нього завдань та обов'язків, вимоги до стажу роботи й кваліфікації [140, с. 5–6].

Зокрема, у контексті формування СК майбутніх *соціальних працівників*, згідно з кваліфікаційною характеристикою, до його завдань та обов'язків входять такі: бере участь у розробленні профілактичних програм для розв'язання актуальних соціальних проблем у межах адміністративно-територіальної одиниці; координує й організовує роботу мультидисциплінарної команди під час реалізації індивідуального плану надання соціальних послуг; виявляє та залучає ресурси, наявні в адміністративно-територіальній одиниці, для реалізації індивідуального плану надання соціальних послуг; за необхідності представляє інтереси отримувача соціальних послуг для захисту його прав і розв'язання проблем в установах, організаціях, закладах та на підприємствах, надає допомогу щодо оформлення скарг, документів; співпрацює й підтримує зв'язки з іншими організаціями, підприємствами, установами та закладами, а також фахівцями для реалізації індивідуального плану надання соціальних послуг; надає послуги з посередництва з метою вирішення конфліктних ситуацій, консультування тощо; бере участь у

розв'язанні конфліктів, які виникають у процесі надання соціальних послуг, між отримувачем і надавачем соціальних послуг тощо [140, с. 48–49].

Згідно з кваліфікаційною характеристикою до завдань та обов'язків *соціального педагога* з-поміж інших входять такі: він здійснює посередництво між закладами освіти, соціальними установами, сім'єю, трудовими колективами, громадськістю, органами опіки та піклування, організовує їх взаємодію; об'єднує зусилля задля створення в соціальному середовищі умов для всебічного розвитку дітей і підлітків; проводить соціальну роботу щодо організації спілкування дітей, молоді, дорослих у громаді за місцем їх проживання; сприяє участі дітей і молоді в науковій, технічній, спортивній, художній творчості, суспільно корисній діяльності; впливає на подолання міжособистісних, внутрішньосімейних конфліктів; надає необхідну консультативну психолого-педагогічну допомогу дитячим, молодіжним, громадським об'єднанням, групам соціального ризику, дітям і підліткам, які потребують її; стверджує настановами й особистим прикладом повагу до принципів загальнолюдської моралі: справедливості, гуманізму, доброти, працелюбства, інших добродійностей; виховує повагу до батьків, жінки, культурно-національних, духовних, історичних цінностей України, дбайливого ставлення до навколишнього середовища; готує дітей і підлітків до життя в суспільстві на принципах взаєморозуміння, миру, злагоди, поваги; дотримується педагогічної етики, підвищує свій фаховий рівень, педагогічну майстерність та кваліфікацію [140, с. 38–39].

У стандарті вищої освіти зі спеціальності 231 Соціальна робота галузі знань 23 Соціальна робота для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти [409] (це сукупність вимог до змісту й результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти та наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності, що розробляються відповідно до Національної рамки кваліфікацій і використовуються для визначення та оцінювання якості змісту й результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти) знаходимо щонайменше вісім із п'ятнадцяти загальних компетентностей та одинадцять із двадцяти спеціальних, які

прямо чи опосередковано стосуються соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників (міжособистісна взаємодія, спілкування тощо):

I. Загальні компетентності: здатність усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства й необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні; здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності й досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної сфери, її місця в загальній системі знань про природу й суспільство та в еволюції суспільства; здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети; здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово; навички використання інформаційних і комунікаційних технологій; здатність діяти соціально відповідально та свідомо; здатність учитися й оволодівати сучасними знаннями; здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел [409].

II. Спеціальні (фахові, предметні компетентності): здатність до аналізу соціально-психологічних явищ, процесів становлення, розвитку й соціалізації особистості, розвитку соціальної групи та громади; здатність до співпраці в міжнародному середовищі й розпізнавання міжкультурних проблем у професійній практиці; здатність оцінювати соціальні проблеми, потреби, особливості та ресурси клієнтів; здатність надання допомоги й підтримки клієнтам із врахуванням їхніх індивідуальних потреб, вікових відмінностей, гендерних, етнічних й інших особливостей; здатність ініціювати соціальні зміни, спрямовані на піднесення соціального добробуту; здатність до розробки та реалізації соціальних проєктів і програм; здатність до застосування методів менеджменту для організації власної професійної діяльності й управління діяльністю соціальних робітників і волонтерів, іншого персоналу; здатність взаємодіяти з клієнтами, представниками різних професійних груп та громад; здатність дотримуватись етичних принципів і стандартів соціальної роботи; здатність виявляти й залучати ресурси організацій-партнерів із соціальної роботи для виконання завдань професійної діяльності; здатність сприяти підвищенню добробуту та соціальному захисту осіб, надання

соціальної допомоги й підтримки тим, хто перебуває в складних життєвих обставинах [409].

Крім того, принаймні три програмні результати вимагають сформованості високого рівня соціальної компетентності: 1) установлювати та підтримувати стосунки з клієнтами на підґрунті взаємної довіри й відповідно до етичних принципів і стандартів соціальної роботи надавати їм психологічну підтримку та мотивувати їх; 2) налагоджувати співпрацю з представникам різних професійних груп і громад; використовувати стратегії індивідуального та колективного представництва інтересів клієнтів; 3) демонструвати толерантну поведінку, виявляти повагу до культурних, релігійних, етнічних відмінностей, розрізняти вплив стереотипів й упереджень тощо [409].

Отже, не викликає сумнівів те, що формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників є одним із пріоритетних завдань фахової підготовки. Проте вважаємо за доцільне передбачити її формування як однієї з ключових компетентностей фахівця, у національній рамці кваліфікацій України, стандартах вищої освіти для підготовки здобувачів вищої освіти на першому (бакалаврському), другому (магістерському) рівнях вищої освіти зі спеціальності 231 Соціальна робота галузі знань 23 Соціальна робота з огляду на те, що соціальна компетентність, на нашу думку, є над предметною, підґрунтям успішної професіоналізації соціального працівника, об'єктом діяльності якого, у вузькому сенсі, виступає людина, а в широкому – суспільство.

Щодо вимог закладу вищої освіти до підготовки соціального працівника та, зокрема, його соціальної компетентності, то вони задекларовані в таких документах:

– *освітньо-професійній програмі (профілі освітньої програми) підготовки бакалавра (магістра)*, котра розробляється випусковою кафедрою зі спеціальності (це система освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти в межах спеціальності, що визначає вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою, перелік навчальних дисциплін і логічну послідовність їх вивчення, кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання цієї

програми, а також очікувані результати навчання (компетентності), котрими повинен оволодіти здобувач відповідного ступеня вищої освіти) [405]. Щодо освітньої програми вважаємо, що в контексті нашого дослідження потрібно наголосити на тому, що «*Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти*» [408], містить кілька ключових позицій, а саме – критерії оцінювання якості освітньої програми. Зокрема, «... цілі освітньої програми та програмні результати навчання визначаються з урахуванням тенденцій розвитку спеціальності, ринку праці, галузевого та регіонального контексту...» (критерій «Проектування та цілі освітньої програми», п.п. 3); «... Структура освітньої програми передбачає можливість для формування індивідуальної освітньої траєкторії...» (критерій «Структура та зміст освітньої програми», п.п. 4); «... Освітня програма передбачає набуття здобувачами вищої освіти соціальних навичок (*soft skills*)...» (Структура та зміст освітньої програми п.п. 6); «... Заклад вищої освіти залучає роботодавців до організації та реалізації освітнього процесу» (критерій «Людські ресурси», п.п. 3); «... Заклад вищої освіти залучає до аудиторних занять професіоналів-практиків, експертів галузі, представників роботодавців» (критерій «Людські ресурси», п.п. 4); «... Освітнє середовище є безпечним для життя і здоров'я здобувачів вищої освіти, ..., та дає можливість задовольнити їхні потреби та інтереси» (критерій «Освітнє середовище та матеріальні ресурси», п.п. 3); «... Заклад вищої освіти забезпечує освітню, організаційну, інформаційну, консультативну та соціальну підтримку здобувачів вищої освіти, що навчаються за освітньою програмою» (критерій «Освітнє середовище та матеріальні ресурси», п.п. 4). Відповідно, розкриті позиції повинні бути відображені й ураховані під час розробки навчального плану підготовки фахівців, програм навчальних дисциплін тощо [408];

– *навчальному плані підготовки фахівця* (документ, складений закладом вищої освіти на підставі освітньо-професійної програми та структурно-логічної схеми підготовки, що визначає перелік й обсяг нормативних і вибіркового навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення, конкретні форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік навчального процесу, форми й засоби

здійснення поточного та підсумкового контролю); програмах навчальних дисциплін (документ, який визначає місце й значення навчальної дисципліни в реалізації освітньо-професійної програми підготовки, її зміст, послідовність та організаційні форми вивчення навчальної дисципліни, вимоги до знань і вмінь студентів).

Зазначені вище документи формуються на основі відповідної нормативно-правової бази й розробленої моделі фахівця, моделі його підготовки, ураховуючи пріоритетні підходи до цього процесу. У них зазначено, що компетентності (знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості), яких набуває та/або здатна продемонструвати особа після завершення навчання, є результатами навчання. На основі оцінки компетентностей випускника здійснюється присвоєння відповідної кваліфікації.

Для окреслення повноти картини щодо професійної підготовки фахівців соціальної сфери у ЗВО України, з'ясування тенденцій їх підготовки, що детермінуються умовами розвитку українського суспільства (поява нових категорій клієнтів у діяльності соціального працівника, розбудова системи соціальної роботи в територіальній громаді й ін.), принципами, які відображають специфіку соціальної діяльності в суспільстві, потрібно з'ясувати, чи зазначене враховується університетами в частині підготовки соціально затребуваних компетентних соціальних працівників за новими освітніми програмами і як заклади вищої освіти відгукуються на нові виклики. Для цього здійснимо *аналіз освітньо-професійних програм першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 231 Соціальна робота* та проаналізуємо кваліфікації, які присвоюються випускникам галузі знань 23 Соціальна робота.

Фахова підготовка майбутніх соціальних працівників – це складник професійної і єдиної системи освіти в країні. Аналіз системи закладів вищої освіти України засвідчив, що станом на 2019 р. підготовка фахівців галузі знань 231 Соціальна робота здійснюється в понад 59 університетах різних типів: багатогалузевих університетах (класичних, технічних), галузевих (педагогічних, гуманітарних тощо): навчально-науковому інституті психології та соціального

захисту (Львівський державний університет безпеки життєдіяльності), інституті гуманітарних та соціальних наук (Національний університет «Львівська політехніка»), навчально-науковому інституті педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації (Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського), інституті управління та права (Запорізький національний технічний університет), інституті журналістики і масової комунікації (Класичний приватний університет), навчально-науковому інституті соціально-педагогічної та мистецької освіти (Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького), навчально-науковому інституті педагогіки і психології (Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»), навчально-науковому інституті історії, міжнародних відносин і соціально-політичних наук (Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»), інституті державного управління (Чорноморський національний університет імені Петра Могили), навчально-науковому інституті педагогіки і психології (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка), навчально-науковому інституті педагогічної освіти, соціальної роботи і мистецтва (Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького) тощо.

З огляду на зазначене вище для аналізу тенденцій у сфері підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах ЗВО в Україні ми опрацювали інформацію з вебсайтів «Абітур-пошук» (<https://abit-poisk.org.ua/rate2014>) (дані за 2014–2015 рр.) й Інформаційної системи «Конкурс» (<http://vstup.info/>) (дані за 2016–2019 рр.) (див. додаток В). Сайт «Абітур-пошук» використовує інформацію, узятую з ресурсів «Vstup.edbo.gov.ua», Інформаційних систем «Конкурс» та «Вступ.Освіта.уа» на підставі даних Єдиної державної електронної бази з питань освіти. Інформаційна система «Конкурс» створена Міністерством освіти і науки України й містить інформацію про всі ЗВО України, що реалізують підготовку фахівців першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів. Із зазначених інтернет-ресурсів ми мали змогу отримати таку інформацію для аналізу: які ЗВО України (див. додаток В) й, відповідно, який структурний

підрозділ здійснює підготовку фахівців для здобуття ступеня бакалавра (денна форма) на основі повної загальної середньої освіти зі спеціальності 231 Соціальна робота галузі знань 23 Соціальна робота; перелік освітніх програм із зазначеної спеціальності; кількість вступників, зарахованих на навчання за тією чи іншою освітньою програмою. Усю отриману інформацію систематизовано та зафіксовано в таблиці. Формулювання назв освітніх програм подаємо так, як їх заявлено в Інформаційній системі «Конкурс». Вважаємо їх вірогідними, оскільки це інформація на підставі даних Єдиної державної електронної бази з питань освіти, дані в котру вносять представники ЗВО відповідно до навчальних планів, за якими відбувається підготовка здобувачів вищої освіти. Інформація, яка аналізуватиметься нами, актуальна на момент зарахування студентів. Проте потрібно також зазначити про відсутність назв окремих освітніх програм (2016–2018 рр.) зі спеціальності 231 Соціальна робота в аналізованих нами й зазначених вище інтернет-ресурсах. Відповідно, додатково проаналізовано вебсайти університетів щодо уточнення зазначеної інформації. У ході такої роботи з'ясовано, що лише незначний відсоток ЗВО містить оновлену інформацію на своїх вебсайтах. Проте, на нашу думку, відсутність зазначених даних не впливає суттєво на аналіз стану й тенденцій професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в Україні.

Оскільки аналізований нами період охоплює 2014–2019 рр., то відзначимо таке: згідно з наказом Міністерства освіти і науки від 06 листопада 2015 р. № 1151 «Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти», затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266, затвердженої таблиці відповідності переліку напрямів, за якими відбувалася підготовка фахівців у закладах вищої освіти, зауважимо, що напрям підготовки 6.010106 Соціальна педагогіка (галузь знань 0101 Педагогічна освіта) узгоджується зі спеціальністю 231 Соціальна робота (галузь знань 23 Соціальна робота). Відтак, опрацьована інформація за 2014–2015 рр. стосуватиметься напряму підготовки 6.130102 Соціальна робота галузі знань 1301 Соціальне забезпечення й напряму

підготовки 6.010106 Соціальна педагогіка, галузі знань 0101 Педагогічна освіта, а, починаючи з 2016 р., основну увагу зосередимо на розгляді освітніх програм спеціальності 231 Соціальна робота галузі знань 23 Соціальна робота. У цій науковій розвідці будемо аналізувати інформацію щодо 59 закладів вищої освіти України (див. додаток В, таблиця В 1.1), котрі здійснювали підготовку бакалаврів соціальної роботи станом на 2019 р.

Отже, станом на вересень 2014 р. 36 університетів із 59 (61 %) здійснювали підготовку фахівців за напрямом 6.010106 Соціальна педагогіка галузі знань 0101 Педагогічна освіта (на 1 курсі денної форми освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» навчалось 708 студентів) і 37 університетів із 59 (63 %) готували фахівців за напрямом 6.130102 Соціальна робота галузі знань 1301 Соціальне забезпечення (на 1 курсі денної форми освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» навчалось близько 776 студентів). Із них 19 ЗВО (32 %) здійснювали підготовку фахівців за двома напрямками.

Для порівняння: у 2019 р. лише чотири університети (7 %) здійснювали підготовку фахівців за двома освітніми програмами – «Соціальна педагогіка» та «Соціальна робота», 10 ЗВО (17 %) – за освітньою програмою «Соціальна педагогіка» (на 1 курсі денної форми навчалось близько 128 студентів); 36 ЗВО (61 %) – за освітньою програмою «Соціальна робота» (на 1 курсі денної форми – близько 540 студентів), 16 ЗВО (27 %) пропонували вступникам альтернативні освітні програми у межах спеціальності 231 Соціальна робота. 26 університетів (44 %) дотримувалися обраного курсу й упродовж 2014–2019 рр. не змінювали тактику щодо наборів на аналізовані нами спеціальності. Інші ЗВО переорієнтувалися та припинили (переважно з 2016 р.) підготовку соціальних педагогів, натомість пропонували абітурієнтам вступ на навчання за освітньою програмою «Соціальна робота» або ж перебували в стані пошуку альтернативних освітніх програм (42 % університетів); практично щороку змінювали набір на навчання за освітньою програмою (то «Соціальна педагогіка», то «Соціальна робота» й т. ін.) 12 % університетів.

Аналіз освітньо-професійних програм бакалаврського рівня (для вступників на основі повної загальної середньої освіти) денної форми навчання спеціальності 231 Соціальна робота (див. додаток В, таблиця В 1.2), за якими здійснювали підготовку ЗВО України в період із 2016 по 2019 р., засвідчив таке:

- заклади вищої освіти практично вдвічі збільшили кількість пропонуваніх освітньо-професійних програм для вступу на навчання протягом аналізованого періоду;

- є освітні програми, які залишаються актуальними, тобто набір на них здійснювався впродовж 2016–2019 рр. («Соціальна педагогіка», «Соціальна робота», «Соціально-правовий захист», «Соціально-психологічна допомога населенню», «Соціальна робота. Соціальна педагогіка», «Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Практична психологія»). Також ЗВО пропонували й інші освітні програми з підготовки фахівців зі спеціальності 231 Соціальна робота, проте вони через ті чи інші причини не знайшли підтримки у абітурієнтів («Соціальна робота та соціальний менеджмент та робота з громадою»; «Медіа-менеджмент та соціокультурні інновації; Соціальна робота»; «Соціальна робота та соціальне консультування»; «Соціальна робота й основи здоров'я людини в закладах освіти»; «Соціальна робота та інтернет-технології» та ін.);

- освітні програми «Соціальна педагогіка», «Соціальна робота» користуються найбільшим попитом серед випускників шкіл і як пропозиція на вступ серед ЗВО;

- трапляється відбір абітурієнтів на навчання за освітніми програмами, згідно з якими здійснюється підготовка соціальних працівників і соціальних педагогів у межах інших спеціальностей: 1) освітня програма «Соціально-виховна робота з дітьми та молоддю» (галузь: Освіта/Педагогіка, спеціальність: 011 Освітні, педагогічні науки); 2) спеціалізація: сфера обслуговування, освітня програма «Професійна освіта (Сфера обслуговування); Соціальна робота» (галузь: Освіта/Педагогіка; спеціальність: 015 Професійна освіта); 3) освітня програма «... Початкова освіта та Соціальна робота (соціальна педагогіка); ...» (галузь: Освіта/Педагогіка, спеціальність: 013 Початкова освіта);

– починаючи з 2015 р. простежено зменшення кількості випускників загальноосвітніх шкіл і, як наслідок, студентів на спеціальності 231 Соціальна робота;

– відсутність уніфікованого підходу щодо присвоєння кваліфікацій. У документах прописано: або лише освітню кваліфікацію (бакалавр соціальної роботи, бакалавр зі спеціальності «Соціальна робота», бакалавр тощо), або і освітню, і професійну (соціальний працівник, фахівець із соціальної роботи, соціальний педагог, педагог-організатор, соціальний працівник у сфері медико-соціальної роботи, соціальний працівник у сфері менеджменту соціальної роботи, асистент викладача із соціальної педагогіки, асистент вихователя соціального по роботі з дітьми-інвалідами, фахівець із вирішення конфліктів (побутова сфера) й ін.), або лише професійну кваліфікацію.

Власні дослідження й узагальнення основних положень, пропонованих науковцями, дали змогу простежити *коло основних проблем у сфері підготовки майбутніх соціальних працівників та формування їхньої соціальної компетентності, окреслити шляхи їх розв'язання.*

Зокрема, наявні *проблеми 1) на рівні держави:* низький статус професії, відсутність якісного працевлаштування, низька заробітна плата, обмежені можливості для просування по службі, погані умови праці, велике навантаження на практиків із соціальної роботи [686, с. 171–172], – спричиняють ситуацію, за якої незначний відсоток випускників шкіл обирає навчання за спеціальністю 231 Соціальна робота. Як засвідчують результати нашого дослідження, лише 25 % студентів на момент вступу до ЗВО є мотивованими на здобуття майбутнього фаху. Це зумовлює дисбаланс: соціальне замовлення на фахівців соціальної сфери зростає – кількість компетентних випускників зі спеціальності 231 Соціальна робота зменшується; *2) на рівні ЗВО* за останнє десятиліття швидких змін зазнає ринок праці, що, зі свого боку, віддзеркалюється на вимогах до вмінь і навичок найманих працівників, їх освіти та професійного досвіду. Вища освіта в Україні мала би бути досить гнучкою, здатною швидко реагувати на зміни на ринку праці, задовольняти його нагальні потреби у висококваліфікованих фахівцях. Проте, як

свідчить аналіз практики, кваліфікація випускників, кількість фахівців у певних галузях, у тому числі із соціальної роботи, якість отриманих ними знань і навичок не відповідає реальним потребам роботодавців [516, с. 240–241].

Шляхи розв'язання основних проблем такі: 1) *на рівні держави* – перегляд сучасної соціальної політики щодо соціальних працівників; підтримка фахівців соціальної сфери (підвищення статусу професії, оплати праці; створення належних умов праці для них тощо); 2) *на рівні ЗВО* – орієнтованість на компетентнісний, студентоцентрований підходи в процесі професійної підготовки соціально компетентних соціальних працівників, принцип навчання протягом життя; розробка дієвих освітніх програм, які: 1) відповідають українським стандартам, основним міжнародним професійним стандартам і соціальним викликам (соціально-економічним, соціально-політичним, соціокультурним тощо); 2) є механізмом позитивних змін у суспільстві; 3) відображають контекст практики соціальної роботи із урахуванням перспективи розвитку теорії та практики соціальної роботи [453]; освіта із соціальної роботи в Україні має розв'язувати не лише проблеми, які ставить перед нею професійна практика, але й ті, котрі притаманні самій освіті [686, с. 171–172]; пошук сукупних умов для реалізації оновлення підготовки соціальних працівників (нормативно-правові, навчально-методичні, соціально-педагогічні, психолого-педагогічні, організаційно-управлінські), які повинні створити належне функціонування освітнього інноваційного середовища [453, с. 124], зокрема, підвищення якості навчання; інноваційність змісту, форм і методів навчання, технологій підготовки майбутніх фахівців; інтеграція й партнерство; відповідність викладачів сучасним вимогам [453, с. 124]; формування гнучких траєкторій освіти; практична спрямованість професійної підготовки (подовження термінів проходження практики студентами в соціальних установах та закладах, де студент, окрім індивідуального консультування, повинен опанувати навички посередництва, керівництва, менеджменту, соціального планування, соціальної політики тощо [306, с. 82–83]; уключення студента в соціально-професійну діяльність протягом усього періоду навчання в закладі вищої освіти (міжсекторна взаємодія, партнерство тощо (як

механізми реалізації)) й опанування компетенцій, що перебувають «поза професією» (подвійний диплом, подвійні спеціальності, навчання на споріднених спеціальностях тощо (як механізм реалізації)) задля розв'язання в майбутньому проблем професії, ефективності професійної діяльності, кар'єрного росту й ін. [453, с. 166]; оптимізація працевлаштування випускників.

Позитивним і таким, що відкриває нові перспективи у сфері підготовки майбутніх соціальних працівників, на нашу думку, є затвердження стандарту вищої освіти зі спеціальності 231 Соціальна робота для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (наказ Міністерства освіти і науки України від 24.04.2019 р.) [409], Закону України «Про соціальні послуги» (№ 2671-VII від 17.01.2019 р.) [415]. Зокрема, основною метою Закону № 2671 є вдосконалення чинного законодавства, у тому числі в частині підвищення статусу соціальних працівників, фахівців із соціальної роботи, соціальних менеджерів, престижності професії, підвищення кваліфікації працівників. У цьому контексті особливого звучання й значення сьогодні в Україні набуває соціальна робота в територіальній громаді.

Таким чином, фахову підготовку соціальних працівників детерміновано умовами розвитку українського суспільства, принципами, котрі відображають специфіку соціальної діяльності в суспільстві. Вона досі переживає складний етап свого розвитку, потребує оновлення й корегування стратегічних і тактичних завдань з урахуванням сучасних та перспективних вимог суспільства [453, с. 120]. У контексті інтеграції вищої освіти України до європейського освітнього простору, з огляду на соціальні виклики, що постали перед українським суспільством, цілі вищої освіти в контексті підготовки соціально компетентних, затребуваних на ринку праці соціальних працівників повинні бути переосмислені, визначені пріоритети не лише академічного навчання, а й соціального.

Дотримуючись логіки нашого дослідження, нижче розкриємо вимоги до особистості СП, зумовлені професійною сферою; вимоги суспільства до особистості СП та його підготовки; індивідуальні вимоги й прагнення студента щодо професійної підготовки та діяльності; міжнародні вимоги до особистості соціального працівника, його підготовки.

Сучасність характеризується також змінами на ринку праці. Особливістю нової технологічної революції є те, що сфер діяльності, де б людина могла бути більш продуктивною, ніж машина, залишається все менше й менше [214]. Водночас, на нашу думку, це мало б підвищити престиж професії соціального працівника та соціального педагога, оскільки в соціальній сфері, сфері міжособистісної взаємодії людина є незамінною. Безперечно, що технічний розвиток лише посилюватиме відстань між особистістю й суспільством, а відтак, вважаємо, відбуватиметься мінімізація соціальних контактів на різних рівнях («людина–людина», «людина–колектив»), що, зі свого боку, викликатиме послаблення на рівні інформаційних зв'язків, міжособистісної, групової та масовокомунікаційної інтелектуальної взаємодії. Зазначене вище може спричинити появу нових категорій осіб, котрі потребуватимуть фахової допомоги соціально компетентних працівників, зокрема у сфері міжособистісної взаємодії. Це підтверджується тим, що, за прогнозами експертів, до 2030 р. зникне пів сотні професій, натомість з'являться 186 нових, серед них – доглядальники для літніх людей, фахівці із сімейного розвитку, медіатори соціальних конфліктів тощо. В Німеччині серед ТОП-10 професій майбутнього дослідники називають фахівців із догляду за людьми похилого віку [214]. Суттєві зміни на ринку праці простежуватимуться й на фоні пандемії, спричиненої коронавірусом SARS-CoV-2 (2019–2020 рр.).

Із погляду *роботодавця*, незаперечною вимогою до професійної діяльності є наявність практичних навичок роботи з новітніми технологіями, практична підготовка. Існує потреба не просто у кваліфікованих фахівцях, які володіють знаннями, уміннями та навичками, а в компетентних – тих, які вміють реалізувати знання, уміння, навички на практиці на основі внутрішньої мотивації до якісної, ефективної професійної діяльності, сформованих професійних цінностях і ставленні до професії як цінності, володіють творчим саморозвитком, здатністю продукувати нові ідеї, методи тощо, проєктувати професійне майбутнє та себе в професії.

Сучасні умови праці й специфічний об'єкт діяльності соціального працівника орієнтують роботодавців не лише на професійну, але й особистісну складову частину. Зокрема, очікується, що випускник ЗВО виявлятиме ініціативу, гнучкість, самовдосконалюватиметься; умітиме конструктивно спілкуватися в різних середовищах, буде толерантним, виражатиме свої та сприйматиме чужі думки, співпереживатиме; умітиме справлятися зі стресом, розчаруванням і виражатиме їх конструктивно; розрізнятиме особисту та професійну сфери; матиме готовність до співпраці, упевненість у собі, а також такі якості, як чесність, дисциплінованість, пунктуальність; уміння адекватно оцінювати виробничі ситуації тощо. На думку В. Корнєщука, це професіонал не лише у «своїй» справі, але й у спілкуванні, умінні налагоджувати соціальні контакти, управляти собою та людьми [232, с. 76].

Результати опитування практикуючих соціальних працівників/соціальних педагогів (43 особи) засвідчили, що незалежно від стажу роботи, усі респонденти (100 %) з-поміж іншого виокремлюють соціальну компетентність як необхідну умову успішної й результативної професійної діяльності. На питання «Як виявляється СК у вашій професійній сфері?» опитувані вказували таке: у здатності спілкуватися з різними категоріями клієнтів, виконувати складні професійні завдання та вирішувати конфліктні ситуації, гуртувати людей навколо питання, котре потребує вирішення; в ефективності роботи й ін. Особливо цінуються працівники, котрі володіють нестандартним мисленням; креативні, мають творчі здібності та вміють їх реалізувати в професійній діяльності; уміють працювати в колективі; мають критичне мислення, об'єктивну самооцінку, адекватну амбіційність, задатки стратегічного мислення, навички провадження науково-дослідної діяльності; реалістично сприймають економічні процеси; уміють накопичувати, аналізувати та орієнтуватись у масивах інформації тощо. Звідси очевидно, що для роботодавців дуже важливо, щоб у випускника закладу вищої освіти на високому рівні була сформована соціальна компетентність.

Вимоги суспільства до соціально компетентних соціальних працівників ґрунтуються на соціальних нормах, соціальних, професійних функціях даного фахівця й відповідно сформованих державних стандартах. Серед них: успішна

соціалізація, сформований високий рівень соціальної компетентності, що забезпечує особистісний комфорт, професійну ефективність і соціальну затребуваність в усіх сферах життєдіяльності (вимоги як до фахівців); високорозвинені вміння розв'язувати комплікативні (ускладнені, заплутані) соціально значущі ситуації (вимоги як до носіїв високоморальної культури) та ін. Соціальна компетентність як невід'ємний складник, якісна характеристика процесу соціалізації особистості, дає змогу індивіду справлятися зі зміною соціальних ролей, передбачає вміння співпрацювати, контактувати, бути готовим до змін, до самовизначення, соціальної відповідальності за наслідки своїх вчинків.

Разом з тим, висока динамічність розвитку сучасного суспільства, мінливі умови зовнішнього та внутрішнього середовищ діяльності соціальних працівників, швидке старіння знань зумовлюють потребу в навчанні протягом життя. Якщо раніше освіта обмежувалася чітко визначеним відрізком трудового життя, по закінченню якого людина виходила із системи освіти, то вже сьогодні вища освіта повинна розвиватись у динаміці з вимогами часу, формувати в майбутніх фахівців компетенції для навчання протягом життя шляхом гнучкості освітньої діяльності й освітнього процесу в закладах вищої освіти під час підготовки фахівців завдяки адаптивності, постійного перегляду та розробки навчальних планів і програм, упровадження інноваційних технологій в освітній процес тощо. Завдання сучасної вищої школи – навчити фахівця вчитися.

Також в умовах сьогодення особливої ваги набувають загальнокультурна підготовка фахівця, формування гуманності особистості як основи її всебічного розвитку, становлення її громадянської позиції, здатності до відповідальних дій, співробітництва з іншими людьми.

Важливими характеристиками особистості та діяльності соціального педагога, працівника, виступають не стільки спеціальні знання, володіння інформацією, технологіями навчання й виховання, скільки загальна та комунікативна культура, що здатні забезпечити вихід за межі нормативної діяльності, здатність створювати й транслювати, передавати цінності, зумовлювати особистісний розвиток [577, с. 3; 535].

Ураховуючи положення щодо сутності компетентнісного підходу, котрий нині реалізується в освіті, можемо відзначити, що природа феномену компетентності, соціально зокрема, є, по-перше, соціально зумовленою, оскільки людина – істота соціальна й за цією суттю компетентність є умовою інтеграції індивіда в соціумі (найближчому та віддаленому); по-друге, особистісно зумовленою й особистісно значущою, тому що детермінує самореалізацію особистості [624]. Нам імпонує думка С. Краснокутської, що СК має розглядатися як стан рівноваги між вимогами, що висувуються суспільством і середовищем, у якому живе людина, та її можливостями [250, с. 12]. Оскільки соціальна компетентність задовольняє і потреби суспільства, і особистісні цілі людини [624], то актуальності набувають *індивідуальні вимоги та прагнення студентів щодо професійної підготовки й майбутньої професійної діяльності*, котрі потрібно виявляти та враховувати. Нині фахівець є успішним, якщо чітко усвідомлює траєкторію свого соціо професійного розвитку, прагне відповідати соціальному й професійному статусам, здійснює саморозвиток і самоосвіту, самовдосконалюється. У цій науковій розвідці, ґрунтуючись на працях науковців [255, с. 363, 633, с. 27], *соціо професійний розвиток і становлення* майбутнього фахівця розглядаємо як складний, багатогранний процес, який складається з особистісного соціального розвитку (засвоєння особистістю готових форм соціального життя та набуття нею власного соціального досвіду, індивідуальних якостей і властивостей, які дають їй змогу орієнтуватися в різних життєвих ситуаціях і домагатися позитивної самореалізації), професійного (розвиток особистості як представника конкретного виду професійної діяльності) та фахового розвитку (розвиток особистості як представника конкретного фаху, спеціалізація в конкретній професії).

Потрібно згадати також про вимоги до майбутніх фахівців соціономічної сфери в галузі соціальної роботи (у контексті формування їх СК), котрі ставить *світова спільнота*.

Із-поміж основних документів, котрі враховують компетентності, необхідні для ефективної професійної діяльності зазначених вище фахівців, виокремимо такі,

як «Глобальні стандарти підготовки соціальних працівників» (Global Standards for Social Work Education And Training) (основну увагу в документі зосереджено на «м'яких» навичках, цінностях професії, мотиваційному та рефлексивному компонентах компетентностей соціальних працівників) [689], класифікаторі європейських навичок, умінь, кваліфікації й професій (European Skills, Competences, Qualifications and Occupations, ESCO) (документ визначає та класифікує «м'які» й жорсткі навички, компетентності, кваліфікації та професії, які важливі для європейського ринку праці, освіти й професійної підготовки) [666] та ін. Відповідно до критеріїв АБЕТ, це знання й розуміння сучасних науково-технічних, суспільних і політичних проблем; здатність застосовувати природничо-наукові, психолого-педагогічні та соціальні знання на практиці; уміння застосовувати навички й вивчені методи в соціально-педагогічній практиці; спроможність формулювати та розв'язувати соціально-педагогічної проблеми; здатність проектувати процеси або системи згідно з поставленими завданнями; спроможність планувати й проводити експеримент, фіксувати та інтерпретувати дані; здатність працювати в колективі з міждисциплінарної тематики; спроможність ефективно взаємодіяти в колективі; професійна й етична відповідальність; широка ерудиція, достатня для розуміння глобальних соціальних наслідків у розв'язанні проблем; розуміння необхідності та здатності постійно вчитися [585].

Згідно зі «Стандартом кваліфікації практичної соціальної роботи» до соціального працівника висувуються такі кваліфікаційні вимоги: *до особистісних якостей*: гуманістична спрямованість особистості; особиста й соціальна відповідальність; почуття власної гідності та повага гідності іншої людини; емпатичність; готовність зрозуміти іншу людину й надати їй усебічну допомогу та підтримку; *до діяльності*: уміти організувати соціально значущу діяльність для клієнта серед населення; координувати діяльність різних громадських і державних організацій для підтримки клієнта; уміти встановлювати партнерські стосунки з клієнтом, формувати нові соціальні ролі в клієнта тощо; *до особливостей соціальної взаємодії*: уміти координувати соціальні зв'язки й стосунки, свої власні

дії на основі навичок спостереження, відбору та аналізу соціально значущої інформації тощо; *до комунікативних навичок і вмінь*: володіти культурою спілкування (уміти слухати й чути, володіти культурою безконфліктного спілкування) [558, С. 10–11].

Проте, як зазначають Т. Семигіна, О. Пожидаєва, « ... у соціальній роботі немає імперативних професійних стандартів на глобальному рівні, наявні лише документи рекомендаційного характеру. Це дає змогу окремим країнам формувати вимоги до компетентностей соціальних працівників самостійно. У європейських країнах це роблять з огляду на Європейську рамку кваліфікацій та Класифікатор ESCO. У США професійною асоціацією визначено дев'ять компетентностей, які мають продемонструвати ті, хто закінчує освітні програми, та складає ліцензійні іспити на доступ до професії» [463].

У цілому, здійснене у цьому підрозділі дослідження сучасного стану, тенденцій, проблем фахової підготовки майбутніх соціальних працівників в Україні загалом та в контексті формування їхньої соціальної компетентності зокрема, зумовлює нас зробити наступні узагальнення. Сьогодні, як ніколи, актуальності набуває реалізація випереджальної підготовки фахівців на основі врахування прогнозованих перспектив розвитку країни, а відтак відбувається зміна пріоритетів в освіті. Для викладачів – це перехід від передачі знань до створення умов для їх активного засвоєння й отримання практичного досвіду; для студентів – перехід від пасивного засвоєння знань до активного їх пошуку, практичного осмислення; для керівництва закладу освіти – це зміни у використанні ресурсів закладу освіти, реалізація принципів сталості та демократизації в управлінні, налагодження діалогу із зацікавленими групами населення [214]. Водночас система вищої освіти, здійснюючи підготовку фахівців для ринку праці, повинна враховувати не лише соціальне замовлення, керуватися міжнародними вимогами до особистості соціального працівника, враховувати суспільні виклики, а й орієнтуватися на конкретних замовників випускників ЗВО та потреби майбутніх фахівців. Тому в контексті інтеграції вищої освіти України в європейський освітній простір цілі вищої освіти повинні бути переосмислені, щоб визначити пріоритети

не лише академічного навчання, але й соціального. Інтеграція вимог до соціально компетентних соціальних працівників та усунення виявлених проблем в сфері їхньої підготовки потребують модернізації вищої освіти України на компетентнісній основі. Саме компетентнісний підхід, на нашу думку, покликаний стати механізмом реалізації цієї інтеграції.

1.2. Компетентнісний підхід як концептуальна та методологічна основа дослідження

Інтенсивний розвиток сучасного українського суспільства зумовлює глибокі соціально-економічні та демократичні перетворення, оновлення освітньої парадигми, що висувають принципово нові вимоги до підготовки фахівців соціальної сфери. Сьогодні інститут соціального працівника має стати активним агентом держави, який виявляє і допомагає розв'язувати різні проблеми. У цьому світлі компетентність соціального працівника тісно пов'язана з результативністю соціальних дій та співпраці соціальних інститутів, урегулюванням суспільних відносин, готовністю молоді до прояву активної громадянської позиції та соціальної активності. Водночас різновекторність соціальних зв'язків сучасного суспільства зумовлює потребу у фахівцях із широким світоглядом і ґрунтовними знаннями в питаннях осягнення суспільних процесів, вироблення належних умінь для встановлення повноцінних соціальних взаємин, способів утвердження себе в суспільстві та оволодіння механізмами самореалізації. При цьому важливим є забезпечення гармонії між особистістю й суспільством, що передбачає засвоєння його членами схвалюваних ним соціальних цінностей, здатність майбутніх фахівців соціальної сфери вибудовувати багатобічні, ефективні взаємозв'язки із соціальним оточенням, яке перебуває в постійному русі [494, с. 123–124]. Майбутні фахівці із соціальної роботи мають бути адаптивним, динамічними, креативними, неупередженими, готовими до реальної практичної діяльності, володіти навичками самостійної праці й професійного самовдосконалення, бути всебічно розвиненими, мобільними; уміти конкурувати вже на початку професійної діяльності,

нестандартно мислити, творчо застосовувати знання в складних виробничих, соціальних ситуаціях; урахувати реальні умови соціального середовища, у якому виконується професійна діяльність.

Водночас зазначимо, що майбутні соціальні працівники – фахівці соціальної сфери – молодь – найбільш потужний творчий та інтелектуальний потенціал, вікова група, від соціально-громадянських цінностей та якості професійної, наукової підготовки якої залежить майбутнє не лише власної країни. Психовікова специфіка студентської молоді (становлення соціальних ціннісних орієнтацій, професійної свідомості, юнацький максималізм, активно-дієвий інтерес до нового, умотивованість на самоактуалізацію й самореалізацію, прагнення самостійності та незалежності й т. ін.) може спричинити як набуття соціального лідерства цією віковою групою в суспільстві, так і призвести до її громадсько-професійної деформації, що значною мірою залежатиме від освітнього, такого, котре стимулює до соціальної активності, середовища закладу вищої освіти. Соціальна компетентність студентів, особливо майбутніх соціальних працівників, професійна діяльність яких здійснюватиметься безпосередньо у сфері людина–людина – важливий елемент суспільного життя, що стимулює суспільство до розвитку; діяльність, спрямована на пошук оригінальних рішень у різних ситуаціях; процес виконання соціально значущої діяльності з перетворення навколишнього середовища та створенню нового продукту; здатність аналізувати, узагальнювати й використовувати на практиці свій життєвий досвід; спосіб отримання певного соціального досвіду через соціальну взаємодію з оточенням [469, с. 48].

У зв'язку з викладеним вище, зазначимо, що проблематика нашого дослідження зумовлює потребу обґрунтування компетентнісного підходу як основи нової парадигми вищої освіти України та фахової підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти. З огляду на це, основними завданнями даного підрозділу визначено: 1) *представити результати пілотного дослідження* щодо сформованості у майбутніх соціальних педагогів – здобувачів освітнього ступеня бакалавра (4 курс) соціальних компетенцій та компетенцій для навчання протягом життя; 2) *схарактеризувати*

компетентнісний підхід як концептуальну основу вищої освіти України та методологічну основу процесу формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти; 3) *здійснити категорійно-понятійний аналіз таких його базових понять, як «компетенція» та «компетентність»; розкрити їх сутність й структуру.*

Насамперед зазначимо, що у нашій науковій розвідці під поняттям «підхід» розумітимемо вихідну позицію, методологічний напрям, що становитиме основу дослідницької діяльності, який укаже його основний вектор, вибір методів та засобів [608, с. 67].

У контексті виконання *першого завдання* акцентуємо увагу на наступному. Аналіз наукової літератури дає підставу стверджувати, що *компетентнісний підхід* у сфері освіти перебуває в центрі уваги науковців, держави, різних європейських інститутів та *тісно пов'язаний із освітою (навчанням) протягом життя*. Зокрема, Т. Скорик укажує на те, що освіта протягом життя – це «безперервний процес набуття знань, розвитку професійних та особистісних компетентностей, що здійснюється через різні форми освіти й самоосвіту та забезпечує можливість самореалізації особистості в різні вікові періоди» [511, с. 232]. Потрібно зазначити, що принцип гнучкого здобуття освіти задекларований у таких документах, як «Концепція нової української школи» [341], Закон України «Про освіту» [413], Закон України «Про вищу освіту» [405], «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 рр.» [336].

У «Білій книзі про майбутнє Європи» вказано, що більшість дітей, які сьогодні відвідують початкову школу, оволодіватимуть новими професіями (які сьогодні ще не існують), а для цього потрібні численні інвестиції, значне переосмислення системи освіти з урахуванням безперервного навчання [667]. У цьому контексті ЗВО стикаються з проблемою, яка полягає в тому, що навчання здобувачів освітнього ступеня бакалавра триває чотири–п'ять років, а магістра – півтора–два. Відтак під час підготовки кадрів потрібно враховувати зміни у вимогах до професійної підготовки фахівців, до їхньої компетентності впродовж навчання в університеті. Тобто компетентності, протягом навчання студента в

закладі освіти, трансформуються, доповнюються, окремі з них, можуть втрачати свою актуальність, бути не затребуваними повною мірою на ринку праці та в суспільстві, інші ж – навпаки, набувають особливої вагомості. Зрозуміло, що здобуття вищої освіти особою здійснюється на основі наперед затверджених освітнього стандарту, освітньої програми підготовки фахівця, навчального плану, програм навчальних дисциплін тощо. Якщо навчальну програму до початку вивчення дисципліни можна оновити, врахувавши новації, останні тенденції та зміни, то в навчальний план й освітню програму підготовки фахівця суттєві зміни протягом навчання студента в ЗВО внести практично неможливо. Відтак система освіти повинна надавати можливість і кожному громадянину сучасного суспільства, і майбутнім фахівцям учитися протягом життя шляхом формування ключових компетенцій, які виступають основою поведінки й професійної діяльності, ефективним інструментом розвитку суспільства.

Розглядаючи компетентнісний підхід в освіті, дослідники вказують на спрямованість освітнього процесу, на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості [227]. Науковці трактують компетентність як сукупність компетенцій [97, с. 331], володіння людиною відповідною компетенцією [261, с. 44–48]. Зокрема, М. Головань, В. Калінін, Р. Скірко [103, с. 232; 191, с. 7; 510, с. 8] переконані, що компетенції – наперед задана соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки особи.

У Рекомендаціях 2006/962/ЄС Європейського парламенту й Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 р. зазначено, що «... оскільки глобалізація у Європейському Союзі продовжується, кожному громадянину необхідна широка сфера основних компетенцій для зручного пристосування до пов'язаного в усіх сферах світу, що швидко змінюється ...» Документ рекомендував використовувати Європейські еталонні рамки («Основні компетенції для навчання протягом усього життя») «...як зразок виконання програм Співтовариства з освіти та професійної підготовки» й мав на меті «забезпечити сприяння цих програм здобуттю основних компетенцій» [434]. Рекомендації визначали вісім основних компетенцій: 1) спілкування рідною

мовою; 2) комунікація іноземними мовами; 3) знання математики та загальні знання у сфері науки й техніки; 4) навички роботи з цифровими носіями; 5) навчання заради здобуття знань; 6) соціальні та громадянські навички; 7) ініціативність і практичність; 8) обізнаність та самовираження у сфері культури.

Проте вже 17 листопада 2017 р. глави держав й урядів обговорили питання освіти та підготовки на Гетеборзькому соціальному саміті і, як наслідок, керуючись Комюніке Комісії «Посилення європейської ідентичності через освіту і культуру», 17 січня 2018 р. схвалено оновлену редакцію ключових компетентностей для навчання протягом життя (рекомендація 2018/0008 (NLE) Європейського парламенту та Ради Європи), яка замінила попередню («Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 р.). У цьому документі ключові компетентності визначено як ті, котрі потрібні всім особам для розвитку, можливостей працевлаштування, соціальної інтеграції й активного громадянства. Вони розвиваються в перспективі навчання протягом усього життя, починаючи з дитинства, протягом дорослого життя шляхом формального, неформального та інформального навчання.

Оновленим документом виокремлено вісім основних ключових компетентностей, потрібних для працевлаштування особистості, активного громадянства та соціальної інтеграції: 1) грамотність; 2) мовна компетентність; 3) математична компетентність й компетентність в галузі науки, техніки та інженерії; 4) комп'ютерна (цифрова) компетентність; 5) особиста, соціальна й навчальна компетентність; 6) громадянська компетентність; 7) підприємницька компетентність; 8) культурна обізнаність та самовираження. У документі зазначено про необхідність вирішення питань розвитку ключових компетентностей для навчання протягом усього життя на всіх рівнях освіти [665].

Досліджуючи важливі навички, які сприятимуть професійному успіху, Інститут майбутнього у «Future Work Skills 2020» виокремлює здатність визначати глибинний зміст або значення того, що виражається; емоційний і соціальний інтелекти; уміння мислити поза рамками й правилами, адаптивне мислення; міжкультурну компетентність; обчислювальне мислення; медіаграмотність;

міждисциплінарність; проєктне мислення; управління інформацією; уміння працювати віддалено; самомотивація; тайм-менеджмент в управлінні джерелами своїх доходів; управління онлайн-рекрутингом [671, с. 8–12]. Ці навички частково наявні в структурі соціальної компетентності особистості або ж тією чи іншою мірою впливають на її формування.

Вважаємо, що сформовані компетенції для навчання протягом життя в майбутніх соціальних працівників є фундаментом для їхньої успішної професійної діяльності, слугують підґрунтям для їх соціо професійного саморозвитку, самоосвіти, самонавчання, оволодіння актуальними компетентностями в конкретний період часу в подальшому, зокрема опанування соціальною компетентністю. У рекомендаціях, про які йшлося вище, вказано, що всі основні компетентності є однаково важливими, близькими й пов'язаними між собою, компетентності, що є основними в одній сфері, допомагають іншій.

Таким чином, ми переходимо до виконання першого завдання цього підрозділу – *представлення результатів пілотного дослідження щодо сформованості у майбутніх соціальних педагогів – здобувачів освітнього ступеня бакалавра соціальних компетенцій та компетенцій для навчання протягом життя.*

Зазначимо, що у дослідженні взяли участь 315 майбутніх соціальних педагогів – здобувачів освітнього ступеня бакалавра (4 курс, випуск 2013 р.). Для діагностики реального стану сформованості компетенцій для навчання протягом життя ми розробили діагностичну карту самооцінки «Діагностика стану сформованості компетенцій для навчання протягом життя в студентів-бакалаврів» (див. додаток Б 1). Її сформовано на основі Рекомендацій Європейського парламенту та Ради Європи «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя». Учасники опитування оцінювали (шляхом самооцінки) сформованість компетенцій за 12-бальною шкалою. Біля кожної якості, уміння чи знання респондентам пропонувалося написати цифру від 0 до 12 балів (де 10–12 – наявність якості, уміння, знання великою мірою (високий рівень сформованості компетенції); 9–7 балів – володіння необхідними якостями, знаннями, уміннями

достатньою мірою (середній рівень сформованості компетенції); 6–4 бали – якість, знання, уміння виявляються слабо (низький рівень сформованості компетенції); 0–3 бали – відсутність якості, уміння, знання, респондент не вважає за необхідне їх розвивати (недопустимий рівень сформованості компетенції)).

Нами досліджено такі параметри: 1) основні вміння у сфері науки (здатність та готовність використовувати основи знань і методології для пояснення світу природи, визначення проблем та формулювання висновків, ґрунтованих на доказах); 2) навчання заради здобуття знань (спроможність досягати результатів у наполегливому навчанні, організувати своє навчання, у тому числі через ефективне застосування часу й інформації, індивідуально та в групах); 3) уміння соціального характеру (уміння особистого, міжособистісного й міжкультурного характеру, які застосовуються для ефективної та конструктивної участі особи в соціальному й трудовому житті та у вирішенні конфліктів); 4) уміння громадського характеру (що дають змогу повною мірою бути учасником громадського життя, заснованого на знанні соціальних, політичних концепцій і структур, що зобов'язує брати активну участь у демократичному процесі); 5) ініціативність та практичність (уміння особи втілювати в життя ідеї, творчість, інноваційний підхід, планувати й організувати проекти для досягнення цілей).

Параметр «основні вміння у сфері науки» розкрито через самооцінку студентами таких позицій, як знання основних принципів природного світу, фундаментальних наукових концепцій, розуміння впливу науки на природний світ.

Параметр «навчання заради здобуття знань» діагностовано за посередництвом самооцінки студентами таких позицій, як знання компетенцій, навичок і кваліфікаційних вимог, які потрібні для роботи чи кар'єри; інформаційно-медійної грамотності; уміння отримувати доступ до нових знань та навичок, набувати, перетворювати й засвоювати їх; уміння ефективно організувати навчання, оцінювати власну роботу, наполегливо продовжувати навчання, концентрувати увагу на довгі періоди часу та критично осмислювати ціль і мету навчання; зацікавленість у пошуку можливостей учитися та застосовувати знання в різних життєвих ситуаціях.

Параметр «уміння соціального характеру» розкрито через самооцінку студентами таких позицій, як знання того, як можна забезпечити оптимальне фізичне й психічне здоров'я; розуміння соціальних кодів поведінки та звичаїв, що є загальноприйнятими в різних суспільствах і середовищах; знання основних концепцій щодо людей, їх груп, трудових організацій, гендерної рівності та недискримінації, суспільства й культури; розуміння мультикультурних і соціально-економічних особливостей європейських суспільств, взаємодії національно-культурної специфіки та загальноєвропейської; уміння конструктивно спілкуватись у різних середовищах, бути толерантним, висловлювати свої й сприймати чужі думки; долати труднощі для набуття впевненості та вміння співпереживати; справлятися зі стресом і розчаруванням, розрізняти особисту та професійну сфери; готовність до співпраці, упевненість у собі й чесність.

Параметр «уміння громадського характеру» діагностовано із використанням самооцінки студентами таких позицій, як знання концепцій демократії, справедливості, рівності, громадянство та громадянські права; обізнаність у подіях сьогодення, тенденціях у державній, європейській і всесвітній історії; знання у сфері європейської інтеграції та структури Європейського Союзу, його основних цілей і цінностей; уміння взаємодіяти з іншими в державній сфері й демонструвати солідарність та зацікавленість у розв'язанні проблем місцевого, регіонального рівнів; дотримання прав людини включно з правом на рівність як основи демократії, оцінки й розуміння різниці між системами цінностей різних релігійних та етнічних груп; відповідальність і повага загальних цінностей, важливих для єдності суспільства; громадська активність, підтримка соціального різноманіття; готовність поважати цінності та приватне життя інших.

Параметри «ініціативність та практичність» досліджено через самооцінку студентами таких позицій, як ініціативність, упередженість, незалежність, інноваційність в особистому, соціальному житті, на роботі; уміння планувати, організовувати власну діяльність і діяльність інших, керувати й делегувати свої повноваження, аналізувати, оцінювати результати такої діяльності; ефективно ведення переговорів і вміння працювати як автономно, так і в команді, оцінювати

та визначати власні сильні й слабкі сторони, брати на себе відповідальність за прийняте рішення та свої дії; визначати можливості для особистого, професійного становлення й розвитку, оцінювати «загальну картину» середовища, у якому живуть і працюють люди.

Результати проведеного пілотного дослідження засвідчили такі узагальнені результати сформованості визначених нами параметрів у випускників університету – майбутніх соціальних педагогів:

– параметр «основні вміння у сфері науки». Усереднений показник становив 7,5 бала з 12 (середній рівень сформованості параметра). Вважаємо, що основні вміння у сфері науки необхідні для майбутнього фахівця, оскільки виступають важливим інструментом для пояснення природного світу, визначення проблем та формулювання висновків, заснованих на доказах, для розвитку загальної здатності змінювати знання, коли здобуті докази суперечать попереднім переконанням;

– параметр «навчання заради здобуття знань». Діагностикою за цим параметром виявлено середній рівень (9,2 бала з 12), що свідчать про недостатнє розуміння студентами стратегій навчання, яким надано перевагу, сильних і слабких сторін власних умінь та навичок, а відтак студентам у процесі опанування майбутнім фахом потрібно займатися самоосвітою й самовдосконаленням. Наявність цієї компетенції в здобувачів освіти значною мірою сприятиме їх упевненості у власних силах, мотивації на обрану професію, самоосвіту та самовдосконалення. Також майбутнім спеціалістам у процесі фахової підготовки потрібно вчитися працювати і самостійно, і в команді; ділитися здобутими знаннями, застосовувати їх на практиці; знати, де і як можна отримати необхідну науково обґрунтовану інформацію; розвивати навички з організації власного навчання, самоосвіти, особистісного розвитку, оцінки своєї роботи, опановувати нові актуальні компетенції;

– параметр «уміння соціального характеру». За результатами діагностики, сформованість цього параметра становила 8,8 із 12 балів (середній рівень). Зокрема, виявлено, що студенти володіють необхідними якостями, знаннями, уміннями, але недостатньою мірою. Вважаємо, що стрижнем професії, чинником професійного

самовдосконалення майбутніх фахівців соціальної сфери є соціальна спрямованість їхньої діяльності, що забезпечується сформованими в особистості соціальними компетенціями. Проведене дослідження виявило потребу у формуванні вмінь особистого, міжособистісного та міжкультурного характеру, які застосовуються для ефективної й конструктивної участі особи в соціальному та трудовому житті, у розв'язанні конфліктів, що сприятиме одночасно й підвищенню їхнього професіоналізму;

– параметр «уміння громадського характеру». Сформованість цього параметра в бакалаврів – 8,5 бала з 12. Аналіз відповідей засвідчив потребу формування в майбутніх фахівців здатності діяти усвідомлено, відповідально, із позицій свідомого громадянина, вироблення в них активної мотивації й настановлень на активну участь у соціальному житті, житті громади;

– параметр «ініціативність та практичність». Показник його сформованості – 8,6 бала, що свідчить про недостатню мотивацію студентів на реалізацію своїх знань, умінь, навичок на практиці, упевненість у власних силах, знаннях, діях; потребу у формуванні вмінь продукувати та втілювати в життя ідеї, реалізовувати у практичній діяльності інноваційні підходи, уміння планувати й організовувати проекти для досягнення цілей.

Загалом, у результаті діагностики, ми виявили незначний відсоток студентів, у яких сформованість окремих показників перебувала на високому рівні (див. додаток Б 2). Утім, мусимо констатувати наявність певного відсотка респондентів, у котрих простежено недопустимий і середній рівні сформованості окремих показників. Результати проведеного дослідження засвідчили, що 100 % студентів по завершенню граничного терміну навчання в ЗВО володіють компетенціями для навчання протягом життя на середньому рівні (інтегрований показник – 8,6 бала з 12). Відтак існує потреба у формуванні соціальних компетенцій та компетенцій для навчання протягом життя, підвищенні їхнього рівня шляхом пошуку нових підходів у навчанні й вихованні фахівців майбутнього. Це дасть змогу особистості ефективно працювати, бути конкурентоспроможним, успішним у багатьох життєвих сферах, робити внесок у поліпшення якості

суспільства, його розбудову. Вважаємо, що застосування саме компетентнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців в умовах вищої школи покликане змінити ситуацію на краще.

У контексті виконання другого завдання цього підрозділу – *схарактеризувати компетентнісний підхід* як концептуальну основу вищої освіти України та методологічну основу процесу формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти зазначимо наступне. Реформи вищої освіти, модернізація вищої школи України на компетентнісній основі як оновленої парадигми освіти, що зумовлює, передусім, трансформаційні зміни в освітніх системах на регіональному та національному рівнях, зумовлені такими *причинами*: 1) особливою актуалізацією глобалізації всіх сфер життєдіяльності особистості й суспільства в умовах загальноцивілізаційних тенденцій [254, с. 6–7, 563, с. 43], переходом світової спільноти до інформаційного суспільства, де пріоритетним вважається не просте накопичення студентами знань і предметних умінь та навичок (мета так званої «знаннєвої педагогіки»), а й формування вміння вчитися, оволодіння навичками пошуку інформації, спроможності до самонавчання протягом життя, де ці новоутворення стають визначальною сферою професійної діяльності людини [352, с. 10–11; 563, с. 43]; 2) інтеграцією вищої освіти України до єдиного європейського простору вищої освіти [253, с. 3] на засадах принципу навчання протягом життя та, як наслідок, уключення компетентнісного підходу до стандартизації змісту освітніх галузей на основі власних культурних і науково-технічних здобутків; 3) новими вимогами до системи поліпшення якості знань, навчальних та наукових досягнень студентів відповідно до європейських освітніх стандартів [600], вимог часу; 4) необхідністю «прив'язки» освіти до потреб ринку праці й підвищенням потенціалу індивідів [226 с. 13]; 5) упровадженням моделі особистісно орієнтованого освітнього процесу як оновленої парадигми освіти [254, с. 6–7; 563, с. 43]; 6) необхідністю опанувати мистецтво швидких трансформаційних змін в освітніх системах як у локальному (регіональному, національному) середовищі, так і в глобальному просторі [134, с. 49; 488, с. 189–190; 563, с. 43].

Як уже вказувалося раніше, нормативно-правове регулювання запровадження компетентнісного підходу у вищу освіту України зумовлено ратифікацією Угоди про асоціацію з ЄС (16 вересня 2014 р.) [414], новою редакцією Закону України «Про вищу освіту» (№ 1556-УІІ від 01.07.2014 р.) [405], прийняттям в Україні Національної рамки кваліфікацій (Постанова КМУ № 1341 від 23.11.2011 р., редакція від 25.06.2020 р.) [335], Постанови КМУ «Про утворення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти» (№ 244 від 15.04.2015 р.) [417], «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.» (схвалено Указом Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013) [336], стандарту вищої освіти зі спеціальності 231 Соціальна робота галузі знань 23 Соціальна робота для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (Наказ Міністерства освіти і науки України від 24.04.2019 р. № 557) [409; 488, с. 190].

Теоретичного обґрунтування змістового наповнення категорії компетентнісного підходу стосуються роботи А. Андрєєва [7], І. Беха [41], О. Гулая [123], Н. Побірченко [382], М. Рудь [446] Г. Терещука [556] й ін. Теоретико-методологічні засади компетентнісного підходу розкрито в працях Т. Дюранда (Т. Durand) [663], Н. Кічук [206], В. Лугового [280], М. Трой (М. Trow) [725]; компетентнісний підхід як методологічну основу забезпечення цілей, змісту і якості вищої освіти розглянуто також зарубіжними дослідниками (Дж. Боуден (А. Bowden) [653], М. Дж. Равен [428] та ін.). Питання компетентнісного підходу до організації навчання у вищій школі розглядають такі вітчизняні й закордонні науковці, як В. Болотов (компетентнісна модель освітньої програми) [53]; І. Драч [145], Г. Єльнікова [153], І. Зимняя [176], О. Овчарук [227], А. Хуторської [592] та ін. (зміст, структура, формування компетентності майбутніх фахівців); Г. Беленька [42], Ю. Бойчук [51], О. Заблоцька [165], О. Пометун [395], С. Трубачева [569] (проблема реалізації компетентнісного підходу). Загалом, аналіз і вітчизняної, і зарубіжної науково-педагогічної літератури дає нам підставу стверджувати, що компетентнісний підхід для системи вищої освіти передбачає підсилення практичного складника освіти.

Між іншим, на сторінках сучасних наукових видань відбувається активне обговорення проблематики формування різних видів компетентностей та компетенцій: професійної компетентності (С. Архипова й Л. Смеречак [14], Г. Беленька [42], Н. Бібік [43], О. Карпенко [197], Л. Лісіна та О. Барліт [275]), соціальної й життєвої (О. Гомонюк [108], М. Докторович [142], І. Єрмакова й Д. Пузіков [156], І. Зарубінська [171], О. Мінкіна [318], Є. Муніц [333], А. Рибаківа [448], А. Фатихова [577], С. Фурдуй [585]), ключових і базових компетенцій та компетентностей (І. Зимня [176], П. Гусак, Л. Гусак [125], А. Хуторської [592]) та ін. [488, с. 190].

Питання впровадження компетентнісного підходу в освітній процес ЗВО під час підготовки соціальних працівників/соціальних педагогів розглянуто в працях О. Бартош [29], Г. Біляченко [45], М. Боделан [48], М. Букач [64], Т. Веретенко [79], Р. Зозуляк-Случик [178], В. Корнещук [233], Н. Останіної [368], О. Повідайчик [383], В. Поліщук [388], Л. Ребухи [432], Н. Суховєєвої [551], А. Ярошенко [640] та ін. [488, с. 190].

Аналіз наукових праць уможливорює визначення *основних позицій щодо компетентнісного підходу* (КП): не є принципово новим для вищої освіти [280; 592]; є базовою ідеєю реформування освіти в країнах Європейського Союзу та розглядається як стрижнева конструктивна ідея неперервної освіти [121, с. 141]; гарантує високий рівень і результативність підготовки фахівця [267]; є методом моделювання й проектування результатів освіти та їхніх відображень у стандарті [276, с. 34–53], навчальні цілі, закріплені в стандартах, сформовані ринком праці [668]; перехід до КП означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі з огляду на потреби суспільства, відповідно до нових запитів ринку праці [22; 43; 180; 227; 355; 351; 504; 544; 551]; особливістю КП є нова мета навчання, необхідна також адаптація до неї всіх компонентів освітнього процесу [437], включаючи оновлення змісту освіти тощо [12, с. 57–62]; КП спрямований на формування й розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості [227; 395, с. 66; 461]; основою КП є категорії «компетентність» і «компетенція» [2 с. 27]; компетенції – кінцевий результат

навчання та їх цілеспрямоване формування [165, с. 29; 211]; компетентність не протиставляється знанням, умінням, навичкам (ЗУН) – вона їх уміщує, хоча не є їх простою сумою [280; 592]; компетентність поряд із конкретними знаннями й уміннями охоплює здібності, готовність до пізнання, професійної діяльності, соціальні навички тощо, що формуються в процесі професійної підготовки [206; 592]; компетентність охоплює не лише когнітивну та операціонально-технологічну складові частини, а й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову; містить результати навчання, систему ціннісних орієнтацій. Тому компетентності формуються не лише під час навчання, а й під впливом родини, друзів, роботи, політики, релігії тощо [51; 66; 99; 181; 280; 626], тобто реалізація компетентнісного підходу залежить від освітньо-культурної ситуації загалом [51; 488, с. 190].

Поділяємо думку І. Родигіної [437], що для якісної практичної реалізації компетентнісного підходу необхідна екстраполяція його ідей на педагогічний процес [488, с. 190], а це можливо через урахування його специфіки.

У додатку Б 3 (табл. Б 3.1) подано узагальнену інформацію щодо *наукових підходів, провідні ідеї яких перебувають у площині компетентнісного підходу* (за І. Смагіном [519], О. Дубасенюком [422, с. 9–18]). У цьому контексті зауважимо, що І. Трубавіна, розглядаючи проблему впровадження компетентнісного підходу в закладах вищої педагогічної освіти, акцентує увагу на умови його реалізації в сучасних реаліях, зокрема його імплементацію в комплексі з такими науковими підходами, як гносеологічний, прагматичний, теорією прав людини, студентоцентрований підхід, теорія розвитку людини; діяльнісний, синергетичний, акмеологічний, аксіологічний, системний, праксеологічний, етичний; особистісно орієнтований, індивідуальний, проєктний, навчання протягом життя, теорія участі (ЮНІСЕФ) [567, с. 26–27].

Під час дослідження проблеми компетентнісного підходу у вищій освіті в низці праць розкрито його *функції*. Зокрема, О. Жук визначила такі з них, як операціональна, діяльнісно-технологічна, виховна, діагностична [160, с. 100]. Г. Малик [295] на основі аналізу дисертаційних робіт Г. Мітяєвої [321] та Л. Єлагіної [149] розширює функціональний спектр компетентнісного підходу в

проектуванні сучасних освітніх систем, додаючи й визначаючи такі його функції, як методологічно-регулятивна, концептуально-теоретична, проектно-технологічна, моделювально-прогностична, критерійно-оцінювальна, квалітативна, орієнтувальна, практико-орієнтована, адаптивна, гуманітарна або особистісно-розвивальна, стандартизаційно-нормотворча, координаційно-гармонійна, інтеграційна. Їх зміст подано в додатку Б 3 (табл. Б 3.2).

Щодо основних *принципів* компетентнісного підходу в освіті, то науковці визначають такі, як принцип освітньої та ринкової конгруентності (забезпечення діалогічності навчального процесу з виробничою сферою та бізнес-довкіллям); принцип практичного спрямування освітнього процесу; принцип інституалізації кар'єрної самоідентифікації студентської молоді (передбачає створення структурних підрозділів в академічному середовищі, а також організацію відповідного соціокультурного довкілля, в межах якого забезпечується формалізація компетентнісного підходу); принцип моніторингу і оцінювання реального та досягнутого рівнів компетентності [46, с. 64]; опанування студентами наступної компетенції лише після демонстрації оволодіння попередньої; уключення до компетенції чітких, вимірюваних, реальних навчальних цілей, які готують студентів до виконання професійних обов'язків; надання своєчасної диференційованої підтримки здобувачам вищої освіти, котра ґрунтується на їхніх індивідуальних навчальних потребах; оцінювання, що дає змогу студентам планувати свої освітні результати й удосконалювати їх у процесі постійного професійного розвитку; відбиття в компетенціях навчальних результатів, які включають застосування та створення знань, розвиток важливих умінь і ставлень [257, с.143–144]; модульна побудова освітніх програм, що визначають можливості навчального процесу оперативної й динамічної реакції на запровадження освітньо-інноваційних технологій [56, с. 31]; «прищеплення людині життєтворчої самостійності, в якій ключову роль відіграє ... особистісна спроможність молодої людини віднаходити, формулювати і реалізовувати стратегії життєвого успіху в складних і мінливих умовах цивілізації ...» [194, с. 60; 488, с. 190].

Разом із тим С. Трубачева визначає умови, дотримання яких сприяє реалізації КІП в освітньому процесі, зокрема, вищої школи: 1) усвідомлення учасниками навчального процесу дидактичної специфіки, закладеної в поняття «компетентність» як педагогічної категорії, яка може характеризувати як певний етап в освітньому процесі, так і його кінцевий результат – результат освіти; 2) чітке визначення вимог до кінцевого рівня сформованості базових компетенцій учнів (студентів) та до основних етапів їх формування; 3) послідовність реалізації компетентнісного підходу на різних етапах і рівнях формування змісту освіти [488, с. 190; 569, с. 51–52].

Закономірностями формування компетентностей студента в умовах професійної підготовки в ЗВО, на яких акцентують увагу дослідники, є: залежність ставлення студента до навчання і якості засвоєння конкретних предметних знань та сформованих професійних умінь від рівня розвитку мотивації навчальної діяльності; багатоступінчастість процесу управління розвитком особистості в процесі навчання, що відбувається в напрямі від зовнішньої форми до внутрішньої; залежність успішного розвитку професійно значущих якостей майбутнього фахівця від змісту, методів та форм організації навчальної й особистісної взаємодії студентів у педагогічному закладі з усіма учасниками освітнього процесу [42, с. 109–110]; узгоджений взаємозв'язок навчальних програм із ключовими професійними компетентностями, сформованість яких є результатом вивчення цих дисциплін; узгодженість ЗВО та підприємства щодо термінів підготовки фахівців відповідних рівнів компетентностей; зв'язок між змістовою частиною практичних занять дисциплін і професійною діяльністю фахівців на конкретному підприємстві [89, с. 38] та ін.

Перевага компетентнісного підходу, на думку науковців, полягає в тому, що він сприяє гармонізації архітектури вітчизняної та європейської систем вищої освіти, уможлиблює порівняння дипломів і ступенів різних країн, що сприятиме створенню єдиного ринку трудових ресурсів [554]; гарантує високий рівень і результативність підготовки фахівця [267], сприяє підвищенню якості та практичної спрямованості освіти [200]; створює можливість оцінити як знанняву

компоненту, так і особистісні зміни фахівця, котрі відбулись у процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти [585, с. 487]; формує узагальнену модель якості освіти, що абстрагує від конкретних дисциплін й об'єктів праці та дає змогу розширити поле діяльності випускника, що особливо важливо для підвищення мобільності молодих фахівців на ринку праці [554]; сприяє оновленню змісту освіти, посилює її практичну орієнтацію [12; 51; 585]; забезпечує спроможність випускника ЗВО відповідати новим запитам ринку праці, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого «Я» в процесі навчання, у соціальній структурі [165, с. 29; 348, с. 17; 585, с. 485–486]; орієнтує на побудову навчального процесу відповідно до очікуваного чи бажаного результату освіти (що знатиме й умітиме студент «на виході») [51; 280; 488, с. 190–191; 585, с. 485–486].

Разом з тим, учені вказують на такі *проблемні сторони компетентнісного підходу*: його висока бюрократичність (він значною мірою дуже покладається на стандарти); його реалізація не виконує обіцянку поєднати сферу освіти з ринком праці; він дуже орієнтований на оцінювання; суперечить принципам широкої освіти; маскує відмінності різних коледжів й університетів [707]; обмеженість, мінімізація впливу на освітній (стримування досягнення високих академічних стандартів), виховний процеси (заради результативності, підприємливості, соціальної мобільності випускників утрачається традиційна установка на виховання, розуміння, критичність, рефлексивність), підвищення технічної витратності щодо реалізації, суто ринкове спрямування [22; 23]; співіснування зунівської та компетентнісної моделей, займаючи різні сектори й рівні освітнього простору [7, с. 21].

Узагальнивши інформацію про стан упровадження компетентнісного підходу в систему вищої освіти України, окреслимо низку *проблем*, пов'язаних із цим питанням: недостатня розробка понятійного апарату компетентнісного підходу, що створює значні труднощі під час визначення переліку компетенцій [181]; установлення співвідношення академічних знань і компетентностей: поняття компетентності є більш широким за знання чи вміння [181]; більшість сучасної

навчальної літератури відповідає традиційній навчальній парадигмі, украї не вистачає підручників нового покоління, зокрема інтерактивних тощо [600]; складністю оцінювання компетентності [181; 600]; необхідність технологічної адаптації освітнього процесу відповідно до нових вимог [600]; складність взаємодії із соціальним середовищем, громадськими та культурними організаціями, родиною [600].

Отже, у контексті компетентнісного підходу наша *система вищої освіти потребує*:

– створення міжнародно-валідних та впровадження освітніх стандартів вищої освіти нового покоління, що забезпечить прозорість і взаємний зв'язок із європейськими освітніми системами; оновлення освітньої політики в цілому [350];

– опрацювання нового теоретичного базису, ідентифікації поняттєвого фонду європейської педагогічної термінології, зрозумілої всім учасникам освітнього процесу [227, с. 48], зокрема чіткого визначення категорій «компетентність» і «компетенція», їх структури та змісту, уточнення загальних, ключових і предметних компетентностей відповідно до спеціальності [350; 181];

– організації освітнього процесу, постановки освітніх цілей, спрямованих на створення умов для формування в студентів досвіду самостійного розв'язання пізнавальних, комунікативних, організаційних, моральних та інших проблем у сфері професійної діяльності [429, с. 6];

– переорієнтації освіти від парадигми викладання (передавання інформації) до парадигми навчання (формування компетентностей і компетенцій) [350; 585];

– переорієнтації навчання в ЗВО на потреби ринку праці, запити студентів для здобуття подальшої освіти [350; 585];

– технологічної адаптації освітнього та наукового процесів відповідно до нових вимог з урахуванням якісних результатів освітнього процесу (компетенцій) (оновлення навчально-методичного забезпечення освітнього процесу – програм, підручників, посібників, навчально-методичних комплексів); розширення в структурі навчальних програм міжпредметного компонента [350, с. 84; 585, с. 487]; нових підходів щодо оцінювання студентів, застосування інноваційних технологій

навчання, викладання матеріалу навчальних дисциплін із застосуванням інтерактивних форм роботи; оновлення системи принципів, методів, прийомів навчання, виховання й розвитку особистості та фахівця; добору змісту кожного навчального предмета відповідно до визначеного результату навчання; самонавчання професорсько-викладацького складу в спектрі розвитку нових технологій, забезпечення освітнього процесу вищої школи кваліфікованими, компетентними кадрами; постійне оновлення методичного матеріалу, матеріально-технічної бази, що забезпечить студентам перспективу на ринку праці після завершення навчання). Загалом, оновлення арсеналу й базису педагогічних технологій, якими володіють викладачі, як процесуальної умови реалізації компетентнісного підходу до навчання [350; 585];

–установлення рівня та показників сформованості компетентностей на кожному етапі навчання; розроблення технологій формування кожної компетентності й компетенції; розроблення інтегрованих навчальних курсів, вивчення яких забезпечить студенту формування різних видів компетентностей; розроблення чіткої системи контролю та корекції процесу формування компетентностей майбутнього фахівця певної галузі [350; 585];

–підвищення адаптованості випускників ЗВО в контексті збереження принципу «освіти протягом життя», запровадження системи неперервного навчання й навчання протягом життя;

–посилення практичного та прикладного характеру всієї системи освіти, упровадження різних видів практик; науково-дослідної роботи як однієї з форм загального й фахового розвитку особистості;

–упровадження контролю урядових інституцій за наданням освітніх послуг [350, с. 83–85].

Оскільки базовими поняттями компетентнісного підходу є дефініції «компетенція» та «компетентність», то *в контексті виконання третього завдання цього підрозділу* й нашого дослідження загалом, здійснимо аналіз й уточнимо сутність, зміст цих наукових термінів, розглянемо їх структуру, з'ясуємо підпорядкованість та взаємозв'язок.

Ураховуючи обставину, що дефініційний аналіз є провідним методом дослідження, звернемося до етимології поняття «дефініція» (з англ. *definition* – «встановлення меж», «визначення»). За словником української мови, «дефініція» – це «стисле логічне визначення, яке містить у собі найістотніші ознаки визначуваного поняття» [514, с. 259]. Тобто дефініційний аналіз є логічною операцією, що спрямована на розкриття змісту певного поняття. Однак при цьому дослідницька увага загострюється лише на істотних ознаках, що мають бути достатніми для з'ясування його властивостей та відмежування від інших суміжних понять.

Зокрема, наукові розвідки з питання трактування дефініції «компетенція» засвідчують, що вона тлумачиться вченими як:

–сфера застосування знань, умінь і навичок людини [510], тобто компетенція (це характеристика місця, а не особистості, це параметр соціальної ролі людини);

–коло питань, у яких особа повинна бути обізнана, має знання й досвід [611, с. 73], тобто компетенції – інформаційний ресурс; вони пов'язані зі змістом сфери діяльності, знаннями в певній предметній галузі, якими володіє суб'єкт;

–деяка відчужена, наперед задана вимога до підготовки особи (щодо знань і досвіду діяльності в певній сфері) [103; 125, 268, с. 135], тобто компетенції – норма, стандарт, спрямованість освітньої підготовки особистості [125, с. 9];

–кінцевий результат навчання [7, с. 19–27, 165, с. 67; 211], що охоплює чіткі, вимірювані, реальні навчальні цілі, які готують студентів до виконання професійних обов'язків [257, с. 143–144], тобто компетенції в такому трактуванні виступають результатом підготовки майбутнього фахівця в ЗВО;

–формально описані нормативні особистісні та професійні вимоги до працівників [582], коло повноважень, делегованих суб'єкту (посадовцю, органу управління, групі й т. ін.) [268; 337, с. 25], тобто компетенції регламентовані та закріплені в певних нормативних документах (кваліфікаційних характеристиках, посадових інструкціях тощо), визначають специфіку професії, вимоги до фахівця певної галузі;

–потенціал (ресурс), персональний ресурс [651] випускника університету [34, с. 7], потенційна активність, готовність і прагнення до певного виду діяльності [16, с. 10], спроможність до застосування знань [720], здібностей і ноу-хау у звичному або новому робочому середовищі [696; 728], тобто це потенційна здатність фахівця виконувати певний клас професійних завдань [125, с. 9–10], здатність особистості застосовувати набуті знання, уміння й навички в різних життєвих ситуаціях (професійній діяльності, навчальному пізнанні, соціальній практиці тощо) [557, с. 9].

Знаходимо наукові погляди, згідно з якими компетенція – це сукупність взаємозалежних якостей особистості (знання, уміння, навички, способи діяльності) [261]; когнітивні здібності та навички, потрібні для розв’язання певних проблем, а також пов’язані з цим мотиваційна, волюва й соціальна готовності [728]; здатність, що ґрунтується на знаннях, цінностях, що уможлиблює встановлення зв’язку між знаннями та ситуацією, виявлення процедури (знання–дія), адекватної для розв’язання проблеми, компетенції проявляються та формуються в дії [577, с. 15]; здатність, що відображає необхідні стандарти поведінки [447, с. 13].

Отож, в одних визначеннях у понятті «компетенція» акцентовано на зовнішніх діях, на внутрішніх особливостях особистості, а знання позначено як передумову вмінь. В інших – на системі цінностей і ставлень. Вважаємо, що компетенція, на відміну від компетентності, – це категорія первинна, статична.

Варіативність підходів до трактування поняття «компетенція» зумовлює специфічну семантику в його тлумаченні (рис. 1.2). Спробуємо схематично окреслити значення (семантику) лексеми «компетенція». Так, наявність будь-якої професії є нормативно регламентованою (компетенції зафіксовані в документах: посадовій інструкції, освітньо-кваліфікаційній характеристиці тощо) й зумовлює підготовку фахівців. Вимоги до такої підготовки закладені в освітніх системах (стандартах, програмах, навчальних планах); тут компетенція – наперед задана вимога до підготовки фахівця. Така підготовка в умовах ЗВО відбувається з урахуванням компетенцій, закладених в освітніх системах і нормативних вимогах до фахівця й реалізується через зміст освіти (тут компетенція – набуті студентами

знання та розуміння, здатності в певній предметній галузі). Вважаємо, що компетенції за своєю сутнісною специфікою й характеристиками є потенціалом особистості, її персональним ресурсом, набутим у процесі фахової підготовки, виступає її результатом. Як підсумок, по завершенню граничного терміну навчання здобувача вищої освіти в університеті він готовий до застосування набутих компетенцій на робочому місці (тут компетенція виступає як сфера застосування знань).



Рис. 1.2. Варіативність підходів до трактування поняття «компетенція» та семантика його тлумачення (авторська розробка)

Оскільки предметом нашого дослідження є підготовка фахівців в умовах ЗВО, то під терміном «компетенція» розумітимемо *наперед задану нормативну вимогу до підготовки фахівців певної галузі (у нашому випадку – майбутнього соціального працівника), що є результатом навчання в закладі вищої освіти, потенціалом, інформаційним, персональним ресурсом особистості, одиначною здатністю майбутнього професіонала виконувати конкретне соціальне чи професійно значуще завдання й зумовлює зміст освіти* [469, с. 49].

Відсутність уніфікованого концепта компетенції спричиняє наявність і різних підходів до наукового осмислення її структури та визначення складників. Наведене вище спонукає нас до спроби часткового розв'язання вказаної проблеми шляхом визначення структури компетенції для подальшого її використання під час обґрунтування соціальної компетентності майбутнього соціального працівника.

Зокрема, у проєкті TUNING поняття компетенції охоплює знання й розуміння (теоретичне знання академічної сфери, здатність знати та розуміти), знання того, як діяти (практичне й оперативне застосування знань у конкретних ситуаціях), як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття та життя з іншими в соціальному контексті) [726].

Як зазначає С. Адам (S. Adam), компетенції – це комбінація характеристик щодо знань і їх використання; навичок, обов'язків і позицій. Вони використовуються для опису рівня або ступеня, у яких людина може їх продемонструвати [52, с. 106].

Дещо інший підхід до трактування професійної компетенції знаходимо в науковій праці «Компетенції і компетентності у підготовці фахівця» П. Гусака. Це поняття науковець пояснює з позиції функціонального підходу: «...вона передбачає певні варіації застосування ЗУН. ...Таким чином, компетенція за змістовим наповненням включає три комплексних складники: сукупності знань, умінь, навичок (ЗУН); способів діяльності; соціальні комунікації. ... компетенція стає компетенцією, якщо взаємодія складників компетенції набуває функціональної визначеності» [125, с. 9–10]. П. Гусак зазначає, що компетенція передбачає реалізацію певної освітньої функції [125, с. 9–10], котра співвідносна з професійною, а компетентність – із професійною діяльністю.

Теоретико-методологічний аналіз наукових розвідок учених та власні дослідницькі пошуки дають підставу *представити поняття компетенції, застосувавши сукупність таких її складників: когнітивної (знання – теоретичне знання академічної сфери, знання того, «як діяти», «як бути»), концептуальної (розуміння теорії), контекстуальної (розуміння предметної сфери, змісту сфери*

діяльності, середовища, у якому вона реалізується); інструментальної (здатності – уміння) [469, с. 49].

Структуру компетенції відображено на рис. 1.3.

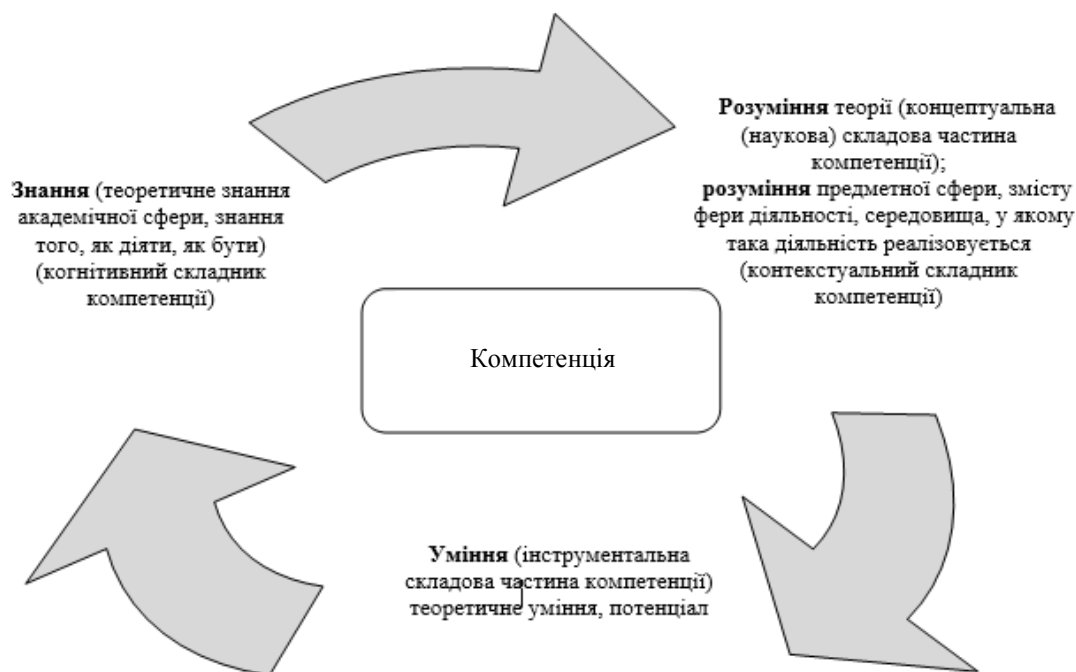


Рис. 1.3. Модель компетенції (авторська розробка)

Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив також і існування варіативних підходів до змістового трактування дефініції «компетентність». Учені розкривають аналізоване поняття як:

– *здатність особистості* використовувати знання, навички та індивідуальні, соціальні й/або методологічні вміння в роботі або навчанні, а також у професійному та особистісному розвитку [435]; діяти [54]; здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній галузі, уключаючи до неї особливі вузькоспеціальні знання, предметні навички, способи мислення, а також усвідомлення відповідальності за власні дії [428, с. 281–297]; здатність ефективно розв’язувати конкретну ситуацію, мобілізуючи при цьому знання, уміння, досвід, поведінкові взаємини й цінності [281, с. 100];

– *комплексну, багатогранну характеристику особистості* [626], що охоплює набір знань, умінь, навичок, ставлень, котрі дають змогу ефективно діяти або реалізовувати певні функції, забезпечуючи розв’язання проблем і досягнення

певних стандартів у галузі професії або виді діяльності; *інтегровану характеристику якостей особистості* [58, с. 3]; *інтегральну якість особистості* [16, с. 10; 461, с. 139], що виявляється в загальній здатності й готовності її до діяльності, яка ґрунтується на знаннях і досвіді, набутих у процесі навчання та соціалізації й орієнтованих на самостійну та успішну участь у діяльності; *властивість особистості, що основана на компетенції* [550]; *особистісну якість* [78]; *набуту характеристику особистості* [43];

– *ситуативну категорію*, оскільки компетентність виражається в готовності до виконання діяльності в конкретних професійних (проблемних) ситуаціях [276; 461];

– *володіння відповідною компетенцією* [57; 97; 125; 191; 261], актуальний її прояв у діяльності [34, с. 7], уключаючи особистісне ставлення до її предмета й мінімальний досвід роботи в цій сфері, тобто компетентність – це результат набуття компетенцій [16, с. 10]; рівень володіння певною їх сукупністю та готовність застосовувати компетенції для успішної діяльності за певних обставин (виконання професійних завдань, здатність до навчання, соціальні відносини тощо) [557, с. 9].

Компетентність набувається в процесі навчання [396, с. 17], виступає кінцевим результатом підготовки фахівця [98, с. 67–69], розкривається через результативно-діяльнісну характеристику освіти [396, с. 17]. Компетентність представляє освітні результати [43, с. 46; 58, с. 3], становить мету професійної підготовки фахівця [191, с. 8], виступає інтегративним результатом професійної діяльності особистості [44].

Відповідно до нормативного підходу, компетентність – це:

– «здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей» [405];

– «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [413; 335];

– динамічна комбінація когнітивних і метакогнітивних навичок, демонстрація знань та розуміння, міжособистісні, інтелектуальні й практичні навички, етичні цінності [419].

Змістовий розгляд аналізованого поняття засвідчує існування різних підходів до трактування дефініції «компетентність» й, отже, варіативність її структури. Зокрема, структуру компетентності науковці представляють як складний синтез, доцільну комбінацію таких її структурних компонентів, як знання, навички, уміння, готовність, досвід, ставлення, емоції, способи мислення, рефлексія, поведінкові відносини, моделі професійної поведінки, цінності, котрі виявляються в дії, реалізації функцій тощо.

Нам імпонує позиція М. Головань, що поняття «компетенція» пов'язане зі змістом сфери діяльності, а «компетентність» завжди стосується особи, характеризує її спроможність якісно виконувати певну роботу [103, с. 230].

Отже, компетенція – це лише внутрішній потенціал, а компетентність – прояв компетенцій у діяльності, сформоване особистісне надбання, передбачає наявність мінімального досвіду застосування компетенції [125, с. 9]; компетенція пов'язана з певним видом діяльності, тоді як компетентність – з особистістю, із її внутрішніми якостями та здібностями. Іншими словами, компетенція є певним, заздалегідь визначеним набором знань, умінь, навичок, а компетентність – якісною характеристикою їх засвоєння, що виявляється в процесі практичної діяльності [268, с. 135], рівень володіння певною сукупністю компетенцій і готовність застосовувати їх для успішної діяльності за певних обставин [557, с. 9].

Вважаємо, що інтеграція всіх складників компетенції, опосередкована особистісними характеристиками (інтеграція якостей, ставлень, цінностей), за наявності активного мотиву діяльності (реалізація професійних функцій, виконання завдань, міжособистісна комунікація тощо) трансформує її в компетентність [469, с.49].

У нашому трактуванні компетентність – це інтегративна характеристика особистості, цілісне динамічне утворення, що передбачає сукупність особистісних характеристик (якостей, ставлень, здібностей), компетенцій

(здатностей – інтеграції знань, умінь, розумінь), цінностей та активної мотивації, що є рушійною силою діяльності (суспільної, професійної) й у якій виявляються компетенції, навички, досвід, і дають змогу діяти, передбачати зміни та бути заздалегідь до них готовим (рис. 1.4).

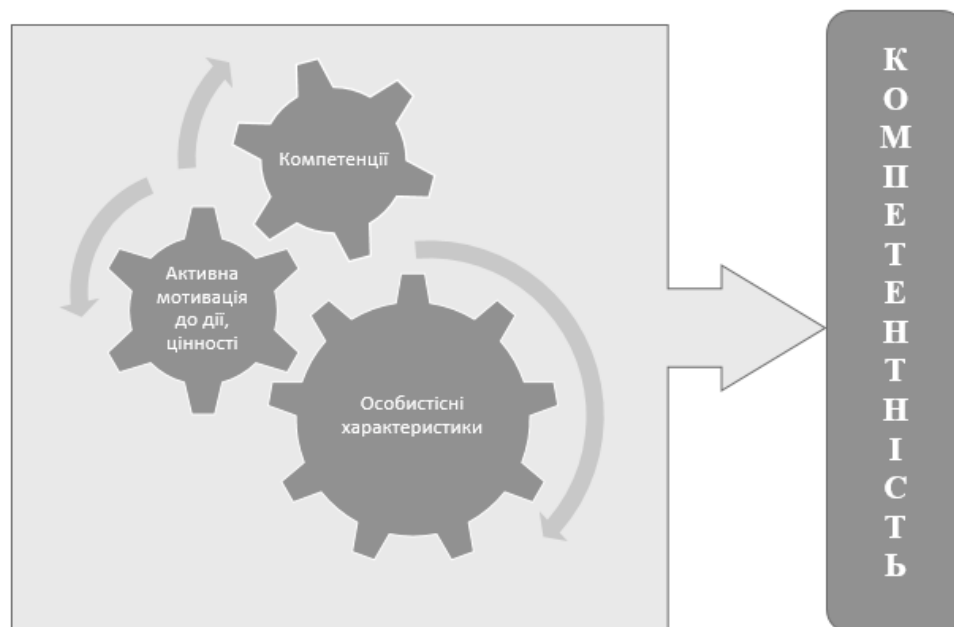


Рис. 1.4. Модель компетентності (розроблено автором)

Зазначене вище дає змогу встановити такі складники компетентності: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний. Означений підхід до моделювання структури компетентності та компетенцій, на нашу думку, уможлиблює представлення будь-якої компетентності або як цілісної одиниці, що є сукупністю складників/компонентів і способів їх взаємодії, або як поєднання окремих компетентностей (наприклад представлення різновидів професійних компетентностей у межах професії).

Отже, базовими характеристиками КП є універсальність, відкритість, відповідність потребам простору й часу, системність, міждисциплінарність, він характеризується особистісними та діяльнісними аспектами [359, с. 37]. Ідеї компетентнісного підходу на сьогодні є дискусійними, адже існують його і позитивні, і проблемні аспекти. Проте реалізація компетентнісного підходу у вищій школі сприяє нерозривному зв'язку процесу й результату, у пріоритетній орієнтації на такі цілі (вектор освіти), як здатність до навчання, самовизначення

(самоідентифікація), самоактуалізація, соціалізація та розвиток індивідуальності [16].

1.3. Ступінь наукової розробленості проблеми формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у науковій літературі

Проблема соціальної компетентності особистості все частіше привертає увагу учених [659; 677; 692; 709; 717; 719; 721; 722; 727]. У полі зору наукових досліджень перебувають питання формування соціальної компетентності: старшого підлітка з неповної сім'ї (М. Докторович) [142]; підлітків із девіантною поведінкою в позаурочній діяльності загальноосвітнього навчального закладу (І. Сорокін) [529]; учнів з обмеженими можливостями здоров'я засобами проєктної діяльності (О. Позднякова) [386]; особистості в юнацькому віці (В. Чуловський) [606]; учнів основної й старшої школи засобами театрального мистецтва (В. Шахрай) [615]. Наукові пошуки О. Шишової спрямовані на дослідження психолого-педагогічних чинників розвитку соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку [619], О. Прашко – розвитку соціальної компетентності підлітків засобами проєктування навчально-виховного процесу [402]. Проблеми розвитку соціальної компетентності ліцеїстів у навчальному процесі стосується дослідження І. Рябухи [450]. Питання формування соціальних навичок та соціальної компетентності дітей та підлітків розкрито у дослідженнях також і закордонних науковців [664; 679; 684; 701; 718]. Таким чином, об'єктом формування соціальної компетентності в працях вітчизняних та закордонних науковців виступають діти різної вікової категорії (від дошкільника до підлітка) та різного соціального статусу. Із віком, як показує аналіз наукової літератури, проблема формування соціальної компетентності не зникає – набуває нового контексту, зокрема, пов'язаного з майбутнім фахом.

Для нашої дисертаційної роботи значущим в аспекті вивчення проблеми формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників є наукові розвідки з формування соціальної компетентності особистості студента.

Зокрема, українські вчені досліджують питання формування соціальної компетентності у фахівців різних профілів: 1) *студентів класичних університетів, педагогічних закладів освіти та коледжів* (дисертаційні дослідження Н. Борбич «Формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів» [59], Т. Василюк «Дидактичні засади формування соціальної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі навчання гуманітарних дисциплін» [73], О. Жукова «Дидактична система формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій» [162], О. Юрченко «Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до формування соціальної компетентності молодших школярів» [632]); питання розвитку соціальної компетентності майбутніх вчителів та фахівців соціономічних спеціальностей розглядають в працях, відповідно, С. Шаров [612; 613] та Т. Тюльпа [570; 571]; 2) *психологів* (дисертаційні дослідження Р. Скірко «Формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки» [510], Л. Єременко «Формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів» [154]); 3) *економістів* (О. Грибанова «Формування соціальної компетентності майбутніх економістів у процесі професійної підготовки в коледжі» [118], І. Зарубінська «Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю» [171]); 4) *філологів* (С. Остапенко «Дидактичні умови формування соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі самостійної навчальної діяльності» [369]); 5) *фахівців сфери обслуговування* (І. Шпичко «Формування соціальної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійній підготовці» [626]); 6) *фахівців правоохоронної сфери* (О. Тогочинський «Теоретичні і методичні основи формування соціальної компетентності слухачів та курсантів вищих навчальних закладів МВС України» [561], В. Кійков «Специфіка соціальної компетентності правоохоронця (на прикладі курсантів вищих навчальних закладів МВС України)» [204]; 7) *фахівців служби цивільного захисту України* (Г. Хлипавка «Формування соціальної компетентності майбутніх офіцерів служби цивільного

захисту України в процесі професійної підготовки» [589]); 8) *викладачів* (О. Субіна «Формування соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей в умовах магістратури» [545]).

Соціальна компетентність уже *дипломованих фахівців* та особливості її розвитку висвітлюються у роботах О. Варецької «Теоретичні і методичні засади розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти» [70], І. Мирної «Розвиток соціальної компетентності класних керівників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі професійної діяльності» [319].

Про актуальність досліджуваної проблеми свідчить і наявність численних закордированих тем українськими науковцями дисертаційних досліджень з питань формування соціальної компетентності (автор, рік координації):

1) дітей: «Формування соціальної компетентності дошкільників з порушеннями розумового розвитку засобами сюжетно-рольової гри» (А. Куренкова, 2018), «Формування основ соціальної компетентності у молодших школярів засобами проектної діяльності» (Д. Губарева, 2018), «Формування соціальної компетентності учнів основної школи засобами сучасної української літератури» (І. Ярмутьська, 2018), «Соціально-комунікативний розвиток старших дошкільників у процесі інклюзивно організованої дослідницької діяльності» (О. Артюхова, 2020);

2) підлітків: «Формування соціальної компетентності підлітків у позакласній роботі загальноосвітньої школи» (Н. Гринченко, 2007), «Формування соціальної компетентності старших підлітків засобами проектних технологій» (Л. Павлюк, 2013), «Формування соціальної компетентності підлітків з девіантною поведінкою у позаурочній діяльності загальноосвітнього навчального закладу» (І. Сорокін, 2014), «Формування соціальної компетентності старшокласників у процесі навчання суспільно-гуманітарних предметів» (М. Жданова, 2015), «Взаємозв'язок уроку і позакласної роботи як чинник формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями» (Я. Утьосов, 2018), «Соціально-педагогічні умови формування соціальної компетентності старшокласників засобами неформальної освіти» (М. Федоруц, 2019);

3) студентів: «Формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів засобами самоврядування» (Л. Нечипайло, 2007), «Формування соціальної компетентності студентів технічних коледжів у процесі гуманітарної підготовки» (Т. Рожко, 2011), «Дидактичні засади формування соціальної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі навчання гуманітарних дисциплін» (Т. Качалова, 2012), «Формування соціальної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів» (К. Арнаутова, 2015), «Формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів у процесі діяльності органів студентського самоврядування» (А. Назмієв, 2016), «Формування соціальної компетентності студентів вищих педагогічних навчальних закладів в умовах студентського самоврядування» (О. Московчук, 2017), «Теоретичні і методичні засади формування соціальної компетентності майбутніх бакалаврів фізичного виховання і спорту» (В. Бабаліч, 2018), «Формування соціальної компетентності молоді в діяльності громадських організацій» (В. Карпук, 2019), «Теоретико-методичні засади розвитку соціальної компетентності студентів педагогічних університетів» (Шаров С. В., 2019), «Система формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей у професійній підготовці» (Т. Тюльпа, 2019), «Формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів Державної кримінально-виконавчої служби України» (А. Квітка, 2019).

Протягом останнього десятиліття зростає кількість досліджень, де декларується важливість проєктів та оцінок програм розвитку соціальної компетентності серед студентів закладів вищої освіти й наголошується на актуальності розвитку соціальної компетентності в майбутніх фахівців загалом [673; 676; 682; 699; 713].

Водночас теоретичний аналіз наукових джерел та практичного досвіду закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку фахівців зі спеціальності 231 Соціальна робота, показує, що проблема формування соціальної компетентності студентів цієї галузі знань ще не була предметом окремого дослідження.

Аналіз дисертаційних робіт дав підставу виокремити такі аспекти досліджуваної проблеми: формування соціальної компетентності майбутніх фахівців у закладах вищої освіти різних типів: гуманітарного [338], класичного [220], педагогічного [290], економічного [31], університетів [18; 36; 60; 100; 130; 250; 344; 513], педагогічного коледжу [129; 427]; формування соціальної компетентності в умовах закладу вищої освіти майбутніх фахівців різного профілю: журналістів [218], студентів економіко-управлінських, економічних спеціальностей [11; 231], сфери сервісу та туризму [553], юристів [298], учителів [285], педагогів-дефектологів [264], педагогів-психологів [196]; окремі погляди щодо формування соціальної компетентності студентів висвітлено в працях С. Рачевої «Розвиток соціальної компетентності студентів на основі проектного навчання у вузі» [430], О. Земцової «Соціальна компетентність студента як багатовимірний об'єкт оцінювання» [175], Т. Ашурової «Педагогічні умови організації проектної діяльності майбутнього фахівця як засіб формування соціальної компетентності» [18].

Власне соціальна компетентність майбутніх соціальних працівників, фахівців із соціальної роботи, соціальних педагогів та особливості її формування висвітлюються в працях Є. Муніца «Формування соціальної компетентності фахівців із соціальної роботи в процесі навчання у вузі» [333], О. Мінкіної «Формування соціально-психологічної компетентності майбутніх фахівців із соціальної роботи» [318], А. Фатихової «Формування соціально-перцептивної компетентності соціальних педагогів в процесі навчання у вузі» [577], А. Рібакової «Становлення соціально-психологічної компетентності фахівця з соціальної роботи в процесі навчання у вузі» [448], С. Серякової, О. Леванової, Т. Пушкарьової, Я. Баскакової [531] із дослідження соціально-педагогічної компетентності фахівця соціальної сфери, О. Гомонюк [108] щодо вивчення соціальної компетентності майбутнього соціального педагога.

Аналіз наукових досліджень засвідчує, що в окремих наукових працях соціальна компетентність фахівців різного профілю має парціальний характер і розглядається також як компонент соціально-перцептивної (В. Мартинова [302],

О. Осєєва [366], О. Тимошина [559]), соціально-психологічної (С. Архипова [15], С. Лебедева [265], А. Рибаківа [448]), соціально-педагогічної (Т. Бойко [49]), соціально-економічної (Р. Булгучева [65]), соціально-комунікативної (Т. Томенко [562], М. Трофіменко [565]), соціально-трудової (І. Лєпшеєва [269]), соціально-проектної (О. Новікова [345]), соціально-особистісної (Є. Прохорова [425]), соціально-професійної (А. Ашанін [16]), соціально-правової (Н. Розіна [439]), соціально-екологічної компетентностей тощо.

Як зазначає О. Грибанова, соціальна компетентність є обов'язковим освітнім результатом у вищій європейській школі [118, с. 80].

Вивчення наукових праць, предметом дослідження яких визначено європейський та світовий досвід підготовки соціальних працівників, соціальних педагогів в умовах ЗВО [270; 380; 403; 518; 523], дало підставу вкредити основні аспекти, які є значущими для нас в контексті формування СК студента:

- особливу увагу зосереджено на практичному компоненті професійної підготовки, інтеграції теорії й практики, самостійній роботі студентів;
- орієнтацію на людину як найвищу цінність;
- орієнтацію як на професійний, так і на особистісний розвиток майбутнього фахівця;
- функціонування інституту наставництва. Вважається, що від професійної компетентності педагога-наставника залежать як успіх практики в цілому, так і ступінь задоволеності практикою студентів (Велика Британія);
- функціонування інституту супервізії в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників: наукового супервізора (працівника ЗВО, який здійснює керівництво науковою роботою студента); польового інструктора-супервізора, котрий відповідає за практичну підготовку студентів під час практики; супервізора завдань (працівника соціальної установи, який виконує моніторинг практичної діяльності закріпленого за ним студента) (Австралія, США);
- активне застосування в процесі професійної підготовки фахівців соціальної сфери професійно орієнтованих, інформаційно-рефлексивних, професійно-практичних та професійно-розвивальних навчальних технологій, які

сприяють формуванню в студентів уміння самостійно моделювати конкретні форми соціально-педагогічної діяльності, оволодівати технологіями їхньої реалізації (Німеччина); предметно-орієнтованих (модульне навчання), особистісно зорієнтованих (розвивальне, проблемне, диференційоване й індивідуалізоване навчання), практично зорієнтованих (рольові ігри, робота в групах аналізу практики, розробка та реалізація соціальних проєктів) й інформаційно-комунікаційних (робота з електронними та Інтернет-ресурсами, розробка презентацій у PowerPoint) технологій (Франція) тощо.

Окремо зупинимося на аналізі праць, котрі безпосередньо стосуються досліджуваної нами проблеми з формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників або є максимально наближеними до неї.

Зокрема, Р. Скірко, досліджуючи проблему формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки, розглядає соціальну компетентність як невід'ємну характеристику кваліфікованого фахівця. Її формування автор убачає в реалізації моделі формування соціальної компетентності майбутніх психологів. У ній пріоритетне значення надано загальнокультурній і морально-духовній складовим частинам цього процесу, циклічним періодам засвоєння й виявлення соціальної компетентності, комплексному впливу на адаптацію, становленню активної соціальної позиції, інтеграції соціальних і професійних якостей, умінь та навичок, самовдосконаленні студента як громадянина й фахівця. Науковець визначає такі компоненти соціальної компетентності майбутнього практичного психолога: когнітивний, ціннісно-мотиваційний і поведінковий. Р. Скірко експериментально доводить результативність формування компетентності «паралельно з процесами становлення соціального досвіду, розширення простору міжособистісного спілкування, розвитку соціального інтелекту, просоціальних якостей особистості майбутнього практичного психолога в умовах взаємодії, емоційних зв'язків, засвоєння професії у творчому просторі освітнього співтовариства, реалізації суспільно значущих проєктів, групової й індивідуальної проблемно-пошукової діяльності та соціально-ціннісних відносин» [510, с. 14].

Найсуттєвіші чинники інтеріоризації соціально значущих знань і становлення соціальної компетентності майбутніх психологів автор убачає в єдності навчальної й дозвіллевої сфер, участі студентів у добровільних неформальних об'єднаннях та асоціаціях професійної й соціальної спрямованості, набутті досвіду успішного спілкування та розв'язання різних життєвих проблем. Особливе місце дослідник відводить педагогічному супроводу формування соціальної компетентності майбутнього практичного психолога в процесі професійної підготовки на діагностичній основі [510].

Значущою для нашої дисертаційної роботи в аспекті вивчення проблеми формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників є праця І. Зарубінської «Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю» Соціальну компетентність фахівців економічного профілю науковець розглядає з позиції невід'ємного компонента професіоналізму. Цілком виправдано, на нашу думку, автор зазначає, що «... соціальна компетентність поєднує функції як ключової компетентності особистості взагалі, так і специфічні функції, зумовлені її соціальними, комунікативними характеристиками та роллю в реалізації професійної діяльності людини» [171, с. 28]. Структуру соціальної компетентності І. Зарубінська розглядає як таку, що об'єднує особистісний і діяльнісний компоненти. Діяльнісний складник має комплексний характер та об'єднує основні структурні компоненти процесу діяльності: когнітивний, ціннісно-мотиваційний, операційно-технологічний та рефлексивний. Оптимальний шлях формування соціальної компетентності студентів учена вбачає через побудову освітнього процесу на засадах компетентнісного, гуманістичного, діяльнісного, особистісно зорієнтованого підходів за принципом логічної доповнюваності.

Стрижневим у процесі формування соціальної компетентності фахівців економічного профілю автор визначає її осмислення як категорії цінності. Методику формування СК І. Зарубінська розкриває через уключення інтерактивних технологій у процес аудиторної роботи, організацію позааудиторної роботи зі студентами (це позааудиторні заняття; система пізнавальних, виховних заходів; тренінг соціальної

компетентності та індивідуальна робота зі студентами), самоосвіту й самовиховання. Самовиховання розкрито через активну самостійну роботу студентів, яку автор поділяє на два напрями: роботу з теоретичними джерелами задля розширення відповідної бази знань, набуття нової інформації та її осмислення; моделювання поведінки соціально компетентних людей за допомогою спланованого спостереження за їхньою діяльністю й у безпосередньому спілкуванні з ними. Цінним у контексті формування соціальної компетентності фахівця, зокрема й у контексті нашого дослідження, є підхід, розкритий у дисертації, що декларує організацію навчального процесу в інтерактивній формі шляхом формування нового досвіду – його теоретичного осмислення через застосування [171].

У науковій розвідці О. Субіної «Формування соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей в умовах магістратури» розкрито СК із позиції основи професійної діяльності, професійно-профільної підготовки в галузі гуманітарних наук як важливого елементу методології гуманітарних наук. Науковець справедливо зазначає, що «соціальна компетентність має бути наявна в усіх сферах соціальної й педагогічної діяльності та виступати основною передумовою ефективної реалізації освітнього процесу й формування культурно-ціннісних орієнтацій підростаючого покоління» [545, с. 2]. У процесі дослідження О. Субіна визначає соціальні норми та соціальні функції викладача підґрунтям для формування й детермінації соціальної компетентності. До основних структурних елементів соціальної компетентності викладачів науковець уключає соціально-особистісну; соціально-комунікативну; професійно-методичну; етичну компоненти.

Для дієвої реалізації моделі формування соціальної компетентності викладачів гуманітарних спеціальностей в процесі магістерської підготовки вченою обґрунтовано педагогічні умови її формування: застосовування теорії контекстного навчання, складником якого виступають практико-орієнтоване засвоєння знань і соціального досвіду; відтворення в навчальному процесі предметних та соціальних умов майбутньої професійної діяльності студентів; формування ноосферного мислення й корпоративної культури учасників

освітнього процесу; відпрацювання навичок соціальної взаємодії під час проведення практичних занять із застосуванням ігрових технологій тощо [545].

В іншій науковій розвідці «Формування соціальної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійній підготовці» (І. Шпичко) розглянуто соціальну компетентність як необхідну умову для успішного розвитку професіоналізму майбутніх фахівців сфери обслуговування й покращення якості сфери послуг. У структурі соціальної компетентності науковець виокремлює такі її основні компоненти, як знаннєвий, ціннісний, особистісний, комунікативний і поведінковий. Методологічні підходи формування соціальної компетентності студентів включають діяльнісний, компетентнісний, особистісний, системний, культурологічний та аксіологічний.

Науковець визначає педагогічні умови формування соціальної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування, як от: доповнення змісту гуманітарних дисциплін у контексті професійної підготовки зазначених фахівців; розвиток позитивної мотивації студентів шляхом їх участі в різних видах практики та в позааудиторній роботі; застосування новітніх освітніх технологій для розвитку навичок толерантного спілкування, продуктивної взаємодії й конструктивної критики. У роботі наголошено на позитивному та ключовому впливах мотивації на формування соціальної компетентності студентів. До структури позааудиторної роботи, що сприяє формуванню соціальної компетентності майбутніх фахівців автор включає самостійну, науково-дослідну роботу, культурно-дозвіллеву, спортивну, волонтерську діяльність, студентське самоврядування [626].

У роботі Т. Василюк «Дидактичні засади формування соціальної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі навчання гуманітарних дисциплін» за методологічну основу для вивчення теоретичних засад дослідження обрано компетентнісний підхід. Науковець трактує СК крізь призму сукупності когнітивної, інтерактивної, операційної, імплементаційної та рефлексійної компетентностей нижчого ієрархічного порядку (парціальних), що формуються засобами сучасних освітніх технологій під час навчання гуманітарних

дисциплін. Автор експериментально доводить ефективність дидактичних умов соціальної компетентності студентів: комплексний моніторинг рівня сформованості парціальних компетентностей; використання технологій активного й інтерактивного продуктивного навчання гуманітарних дисциплін на засадах компетентісно орієнтованої освіти; цілеспрямоване створення комплікативних соціально значущих ситуацій як обов'язкової складової частини змісту навчання гуманітарних дисциплін на основі інтеграції набутих знань, умінь і навичок, що визначають рівень сформованості парціальних компетентностей соціальної компетентності суб'єктів навчального процесу; стимулювання рефлексійної діяльності студентів на кожному етапі формування парціальних компетентностей нижчого ієрархічного порядку, спрямованої на забезпечення їх соціально-особистісної самореалізації. Особливу увагу Т. Василюк відводить моніторингу стану сформованості соціальної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі навчання гуманітарних дисциплін [73].

Н. Ляхова в дисертації «Педагогічне забезпечення формування соціальної компетентності студентів педагогічного вузу» [290] розглядає СК як психолого-педагогічний феномен, інтегративну якість особистості, котра має діяльнісний характер і виражається в досвіді соціально компетентної поведінки студентів педагогічного університету. Висхідними позиціями розв'язання проблеми формування СК студентів педагогічного ЗВО в дослідженні виступають компетентісний, діяльнісний, особистісно орієнтований підходи до організації освітнього процесу. Зміст соціальної компетентності студентів педагогічного університету представлено через прийняття себе, адекватне оцінювання своєї особистості, самоконтроль поведінки й діяльності, особистісну рефлексію; прийняття іншої людини, визнання її суб'єктивності, шанобливе ставлення до іншого, комунікативну рефлексію. Педагогічне забезпечення формування соціальної компетентності студентів здійснено завдяки єдності та взаємозв'язку педагогічних умов, що реалізуються через педагогічні форми, методи й засоби поетапно: від етапу отримання студентами нового знання щодо соціальної компетентності; через усвідомлення цього знання як соціально значущого в

соціально-педагогічних ситуаціях взаємодії; до інтеріоризації цього знання за допомогою включення студентів у спільну діяльність в психолого-педагогічному клубі.

У дисертації «Формування соціальної компетентності студентів в умовах міжкультурної взаємодії в освітньому середовищі гуманітарного вузу» В. Недорезова розглядає формування СК у глобальному контексті як основу світової системи освіти, як продукт міжкультурної взаємодії. У дослідженні освітнє середовище закладу вищої освіти розглянуто з позиції мікросередовища певного соціуму, зв'язної ланки між суспільством й індивідом. Структуру соціальної компетентності особистості учена обґрунтовує з позиції аксіологічного підходу, а структурні компоненти визначає такі, як соціально-комунікативна, соціально-особистісна, екологічна та професійно-методична компетентності. Інноваційний характер моделі формування соціальної компетентності особистості студента визначається створенням освітнього середовища, елементи якого виступають ініціаторами потенціалу аксіосфер особистості, у яких відбувається формування компетенцій, що становлять соціальну компетентність особистості студента. Як дидактичні форми моделі, елемент формування соціальної компетентності науковець використовував лекції, семінарські, практичні заняття, тренінги, проєктування [338].

С. Краснокутська в дисертаційному дослідженні «Формування соціальної компетентності студентів вузу» розглядає СК як один зі значущих чинників, що здатен забезпечити стійку життєдіяльність майбутніх фахівців в усіх сферах діяльності, необхідну умову успішної діяльності студента. Провідний підхід до формування зазначеної компетентності – компетентнісний. Компоненти соціальної компетентності студента – змістовий, операційний, комунікативний і мотиваційно-ціннісний, розроблені з урахуванням виконання людиною основних соціальних ролей (сім'янина, професіонала, громадянина). Учена вважає, що структура соціальної компетентності містить два основних компоненти: змістовий, включаючи соціальні знання, та операційний (прикладний), що включає володіння технологією діяльності (соціальні вміння та навички). Науковець зазначає, що

соціальна компетентність повинна бути набута та сформована під час первинної, вторинної й третинної соціалізації, що реалізуються в процесі діяльності, у тому числі навчальної. Передбачено, що формування зазначеної компетентності в умовах університету організовується та проводиться у межах виховного й освітнього процесів. Формуванню соціальної компетентності сприятимуть умови дотримання визначених автором дисертації принципів, використання активних методів оволодіння технологіями розв'язання соціально значущих проблем (це навчання в змодельованих ситуаціях майбутньої соціальної й професійної діяльності студента), використання практико-орієнтованих інтерактивних технологій, застосування технологій проєктного навчання, використання потенціалу позанавчальної роботи (організація психолого-консультативного клубу з проблем молоді сім'ї, проблем зайнятості, політичної компетентності тощо), цілеспрямоване вивчення інтересів, потреб і проблем студентів у сфері підготовки до виконання ними соціальних функцій [250].

В іншій науковій праці «Формування соціальної компетентності майбутніх бакалаврів в діяльності куратора студентської групи» [36] зазначено, що СК бакалаврів – це невід'ємна частина професійної компетентності, що відображає у своїй структурі загальнокультурні й професійні компетенції. Позанавчальну діяльність визначено як найбільш ефективну у формуванні СК студентів, тобто таку, що забезпечує усвідомлення ними цінності соціальних умінь для майбутньої життєдіяльності, необхідності соціально компетентної поведінки. У контексті компетентнісного підходу Н. Бейліна визначає роль куратора академічної групи як суб'єкта позанавчальної діяльності у формуванні загальнокультурних і професійних компетенцій, що виступають результатом підготовки бакалаврів. У якості методологічної основи розробленої науковцем структурно-функціональної моделі процесу формування соціальної компетентності майбутніх бакалаврів визначено компетентнісний, системний, діяльнісний підходи. Основним методом виступає проєктна діяльність. Науковець обґрунтовує такі педагогічні умови формування зазначеної компетентності: підтримка позитивної мотивації студентів до участі в позанавчальній діяльності; занурення в реальне професійне середовище,

що стимулює активність студентів, їх залучення до інноваційних проєктів університету; соціальне партнерство з різними організаціями; гуманістична позиція педагога, здатного на основі використання активних методів взаємодії забезпечити спрямованість студентів на саморозвиток, самоосвіту. Серед арсеналу провідних методів у роботі куратора з формування зазначеної компетентності, науковець визначає такі: рефлексивні (метод драматизації, твір-есе, переконання, навіювання, приклад), ціннісні (метод стимулювання, вимога, діалог), проєктивні (метод вправ, метод соціальних проб, змагання), комплексні (метод виховних ситуацій, консультування), а також використовувались активні методи: кейс-стаді, ділова гра, бесіда, диспут, «мозковий штурм» [36].

У докторській дисертації О. Борисенко, розкрито такий важливий аспект формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти, як педагогічний супровід. У науковій праці оволодіння СК виступає гарантом успішної адаптації студентів до динамічно змінних умов життя соціуму, успішної соціальної, освітньої й майбутньої професійної діяльності. Структуру соціальної компетентності розкрито як єдність парціальних компетентностей (компетентність у спілкуванні, громадянська, культурно-дозвіллева, соціально-особистісна компетентність), які необхідні для його успішної освітньої, майбутньої професійної діяльності та життєдіяльності соціально компетентного члена суспільства в цілому, і їхніх компонентів – когнітивного, аксіологічного, поведінкового, мотиваційного, емоційно-вольового, особистісного. Концептуальна модель педагогічного супроводу формування соціальної компетентності студентів ґрунтується на системному, особистісно-діяльнісному, особистісно орієнтованому та компетентнісному підходах. Цікавим і цілком виправданим є підхід, за якого вчена визначає рольовий репертуар викладача, який здійснює такий педагогічний супровід: фасилітатора, модератора, тьютора, супервізора й медіатора, – вибудовуючи взаємодію зі студентом на засадах конструктивної співпраці на рівних [60].

У науковій розвідці Ю. Слесарева соціальну компетенцію випускника університету розглянуто з позиції вершини соціалізації, успішного функціонування

в соціумі. Узагальнену структуру соціальної компетентності для професійної діяльності вчений трактує як сукупність соціально-особистісної, соціально-діяльнісної та соціально-професійної компетенцій з основою на моральності. Основними структурними елементами соціальної компетенції визначено такі: соціальні знання, соціальні вміння, особистісні характеристики, здатності. Систему методів формування соціальної компетентності автор вибудовує відповідно до структури соціальної компетентності: метод «золотої середини», метод рольової гармонізації, метод змінної тактики (соціально-особистісна компетенція), метод професійного проектування, метод професійної самоорганізації, метод побудови робочих характеристик професії (соціально-професійна компетенція), метод діяльнісно значущих асоціацій, метод аналогів об'єктів професійного середовища, метод варіювання параметрів діяльності (соціально-діяльнісна компетенція). Структуру СК майбутніх менеджерів науковцем представлено як сукупність компонентів, а саме: мотиваційно-діяльнісного, когнітивного, поведінкового, ціннісно-змістового, емоційно-вольового. У дослідженні запропоновано інноваційний комплекс психолого-педагогічних умов ефективного формування соціальної компетентності й моральності випускників: формування мотивації студентів до майбутньої соціально-професійної діяльності; створення сприятливого навчального соціально-професійного середовища та позитивного емоційного ставлення до навчання в університеті. Розроблений у дисертації методичний комплекс містить ігрові методи (рольові, організаційно-ситуативні, ділові, проблемно-ділові, організаційно-розумові), різні види тренінгів (організаційний, рефлексивний, соціально-професійних умінь), спеціальні курси компетентнісного навчання [513].

У науковій праці А. Демчука «Розвиток соціальної компетентності студентів в полікультурному освітньому середовищі вузу» [130] методологічною основою формування СК визначено компетентнісний підхід. Розвиток соціальної компетентності розглянуто як важливий напрям удосконалення підготовки майбутнього фахівця. Моделюючи процес розвитку СК студентів у полікультурному середовищі університету, до структурних елементів науковець

відносить такі взаємопов'язані та взаємодіючі компоненти, як цілі, принципи, блоки «Навчальна діяльність» (потенціал дисциплін) і «Позанавчальна діяльність» (соціально-психологічна служба, інститут кураторства, студентське самоуправління, волонтерський рух, молодіжні організації), результат. А. Демчук визначає такі організаційно-педагогічні умови розвитку СК студентів: 1) упровадження в процес навчання під час опанування дисциплінами технологій, орієнтованих на розвиток соціальної компетентності: соціального сприйняття – уміння слухати співбесідника; соціальної взаємодії – здатність та готовність спільно працювати, спроможність до конструктивного вирішення конфліктів у різних соціальних ситуаціях, здатність виявляти толерантність до представників інших культур; 2) сприяння набуттю студентами соціального досвіду засобами виконання особистісно значущих соціальних і професійних завдань різних типів; 3) використання міжкультурних тренінгів, ЗМІ для формування навичок міжкультурної комунікації студентської молоді та вмінь взаємодіяти з іншими; 4) збільшення ступеня відкритості закладів освіти і включення молоді в соціально значущу діяльність [130].

Дослідження А. Ашаніна стосується вивчення питання формування соціально-професійної компетентності майбутнього фахівця в процесі інтеграції навчання та виховання [16]. В основу інтеграції професійних і соціальних компетенцій науковцем покладено ідею компетентнісного підходу, котрий створює можливості для більш якісної підготовки студентів до соціально-професійної життєдіяльності, сприяє оптимізації засвоєння й виконання майбутнім професіоналом різних соціальних та професійних ролей і рольових функцій. Пріоритетними напрямками в процесі професійної підготовки, на думку А. Ашаніна, повинні бути самонавчання, самореалізація, самовизначення, соціалізація та розвиток індивідуальності. Формування соціально-професійної компетентності майбутнього фахівця в процесі інтеграції навчання й виховання автор трактує як комплекс соціально та психологічно детермінованих засобів, методів й умов формування в студентів мобілізаційної готовності ефективно взаємодіяти з іншими людьми в процесі мовного спілкування та виконання

майбутньої професійної діяльності на основі набутих знань, навичок, умінь, сформованих соціально-комунікативних здатностей і якостей особистості.

Окремий інтерес у контексті нашого дослідження становлять праці Є. Муниці, О. Мінкіної, А. Фатихової та О. Лісовця, оскільки вони стосуються формування досліджуваного нами конструкту в майбутніх соціальних працівників, соціальних педагогів, фахівців із соціальної роботи.

Зокрема, Є. Муниц розглядає СК як «гаранта» успішної адаптації до динамічно змінних умов життя соціуму, професійної адаптації, що забезпечує перспективність ефективної соціально-професійної реалізації. Провідною формою вироблення складників соціальної компетентності (оперативної соціальної компетентності, вербальної, комунікативної, соціально-психологічної, его-компетентності) науковець визначає тренінг (тренінг розвитку соціальної компетентності, тренінг креативності, тренінг ефективної комунікації, тренінг сенситивності, тренінг упевненості в собі) та практику. Для ефективності проходження студентами практики вчений пропонує специфічні тренувальні форми роботи як підготовку до практики, своєрідне «занурення» студентів у модель майбутньої професійної діяльності у межах практики. Окреме місце відведено контролю за розвитком цього процесу задля корекції [333].

О. Мінкіна в дисертації [318] розглядає соціально-психологічну компетентність фахівця із соціальної роботи як одну зі складових частин у структурі його професійної компетентності. Зміст соціально-психологічної компетентності науковець визначає відповідно до цілей та структури його професійної діяльності, виокремлюючи когнітивний, діяльнісний і особистісний компоненти. Ученою визначено передумови формування зазначеної компетентності: соціально-психологічні здатності та характеристики людини, її цінності, переконання, установки на діяльність у сфері соціальної роботи, мотиви оволодіння спеціальністю, наявність уявлень про соціальну психологію, різний досвід участі в соціальному житті. У результаті аналізу реального процесу формування досліджуваного конструкту (нормативні документи, дисципліни професійно-освітніх програм зі спеціальності, форми й методи проведення

практичних і лабораторних занять, завдання та зміст усіх видів практики) до структури процесу формування соціально-психологічної компетентності фахівців із соціальної роботи науковець уключає дисципліни та практики [318].

А. Фатиховою розглянуто соціально-перцептивну компетентність соціального педагога як передумову цілеспрямованої діяльності, що дає змогу виконувати свої професійні обов'язки, використовуючи набутий досвід, особистісні якості, здатність перелаштовувати власну діяльність залежно від ситуації, як стійку характеристику особистості. Компонентами соціально-перцептивної компетентності автором визначено такі, як мотиваційний, когнітивний, емоційний, операційно-діяльнісний. Стрижнем у формуванні соціально-перцептивної компетентності, за А. Фатиховою, виступає активна творча діяльність студента, а засобами її реалізації є саморозвиток, самоконтроль, руйнування стереотипного мислення, орієнтованого на застосування готових стандартних рішень. Авторка застосовує два типи технологій формування соціально-перцептивної компетентності студентів (інтегративну й рефлексивно-управлінську), що передбачають переорієнтацію процесу навчання на формулювання та виконання самим студентом навчальних завдань. Науковець виокремлює альтернативний метод як один із базових в інтегративній технології. У контексті дослідження суть зводиться до того, що студент сам обирає вид завдань із запропонованих. Цінним, на нашу думку, у контексті дослідження є досвід упровадження рефлексивно-управлінської технології, зміст якої полягає в тому, що метою спільної діяльності викладача й студента є розвиток в останнього потреби, здатності до самоуправління, саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю, самокорекції в навчально-професійній діяльності. Діалогічний метод за цієї технології є провідним, оскільки забезпечує побудову партнерських стосунків між викладачем і студентом на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії. В основу технологій науковець заклала активне навчання та принцип безпосередньої участі студента в освітньому процесі, тобто включення студента в контекст соціально-активного навчання. Серед усього арсеналу активних методів навчання науковець акцентує увагу на методі аналізу конкретної ситуації, моделюванні реального

процесу міжособистісного спілкування, ситуативно-рольовій грі, тренінгах, круглих столах. Отже, в основу системи формування соціально-перцептивної компетентності майбутніх соціальних педагогів покладено особистісно-розвивальні педагогічні технології, які дають змогу трансформувати отримані студентами знання у власний досвід практичної діяльності [577].

А. Рибаківа в науковому дослідженні «Становлення соціально-психологічної компетентності фахівця з соціальної роботи в процесі навчання у вузі» на основі авторської структури СК розробила модель соціально-психологічної компетентності фахівця із соціальної роботи (випускника університету), котра відображає актуалізацію внутрішньої активності студентів, що сприяє самозміні їхнього мислення, поведінки, психологічних характеристик, формуванню професійно значущих якостей у цілях підготовки майбутнього фахівця до організації позитивної взаємодії з підлеглими та оточенням у системі професійних й особистих стосунків. У результаті теоретичного та емпіричного експериментів науковець визначає найбільш впливові чинники формування соціально-психологічної компетентності фахівця: рівень загальноосвітніх програм, актуалізацію внутрішньої активності студентів, розробку додаткових спеціалізацій, використання арсеналу методів психологічної підготовки, особисту зацікавленість викладачів у навчальному процесі, розвинену до високого рівня психологічну готовність до професійної діяльності [448].

О. Лісовець, досліджуючи проблему формування соціально-правової компетентності майбутнього соціального працівника, розкриває зазначену компетентність як «комплексно-особистісне утворення на основі інтеграції соціально-правових знань, умінь, навичок, особистісних якостей та ціннісного ставлення до права, які в своїй сукупності забезпечують успішність виконання професійних задач правовими засобами, що виявляється в орієнтації та активності фахівця в соціально-правовому просторі, усвідомленні ціннісного впливу права на клієнтів, здатності ефективно здійснювати правозахисну та правореалізаційну діяльність у соціальній сфері» [277, с. 3]. Цю проблему розглянуто на особистісному й професійному рівнях. Науковцем розкрито структуру соціально-

правової компетентності як взаємозв'язок мотиваційно-ціннісного, когнітивного, функціонально-діяльнісного та рефлексивно-оціночного компонентів, схарактеризовано їх на рівні компетенцій і в цілому. Методологічні засади організації процесу формування компетентності ґрунтуються на інтеграції ідей таких методологічних підходів, як системний, діяльнісний, контекстний, особистісно орієнтований, технологічний, компетентнісний. Розроблена О. Лісовцем технологія формування соціально-правової компетентності, що є сукупністю форм, методів, засобів та ресурсів освітнього процесу, упроваджувалась в аудиторну й позааудиторну навчальну діяльність студентів, їх практичну підготовку, науково-дослідницьку та соціально-виховну діяльність.

Колектив європейських учених [675, с. 36–49] розробив концепцію соціальної компетентності у вищій освіті. Науковці розкривають СК як ключовий елемент успішного освітнього процесу, одну з категорій трансверсальної компетентності. Наголошують, що цей феномен однаково важливий для здобувачів освіти на рівні як початкової школи, так і вищої (ЗВО), оскільки сформованість СК в особистості дає їй змогу розуміти культурні та особистісні відмінності, співпереживати, співпрацювати, уміти адаптувати власну поведінку в різних ситуаціях особистого, навчального, професійного середовищ. Соціальну компетентність науковці поділяють на такі підкатегорії, як спілкування (здатність конструктивно спілкуватися в різних середовищах, домовлятися, виявляти толерантність, емпатію, сприймати відмінну від власної думку; соціальна згуртованість, соціальний діалог; адаптація власної поведінки до ситуації та обставин; здатність нести етичну відповідальність у різних контекстах навчальної й професійної діяльності; розвиток комунікативних навичок) і співпрацю (ставлення до співпраці, наполегливість, спроможність до знаходження компромісу; налаштованість на позитивну взаємодію незалежно від ситуації; здатність «передати» свої навички іншим; спроможність працювати або навчатися під керівництвом чи наглядом із певною самостійністю, нести відповідальність за результати своєї діяльності, контролювати інших, відчуваючи відповідальність за оцінку та вдосконалення в роботі чи навчанні тощо (відповідно до European

Qualifications Framework)). Особливого значення у формуванні СК науковці надають середовищу закладу освіти. Зауважимо, що саме на ролі середовища (навколишнього, навчального, безпечного, екологічного тощо) під час формування СК особистості наголошують й інші дослідники [662, 676, 683, 716]. Зокрема, Г. Гедвілієне (G. Gedvilienė) зазначає, що для успішного навчання в закладі освіти потрібно створити відповідне соціальне середовище, що сприятиме розвитку соціальної компетентності у фундаментальних явищах – спілкуванні та співпраці [676, с. 36]. С. А. Мохаммед Рашед та Ю. Сноубар у дослідженні соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників указують на залежність результатів професійної діяльності від рівня сформованості СК у фахівців [706].

Отже, аналіз науково-педагогічних напрацювань учених засвідчує актуальність проблеми, єдність думок щодо необхідності формування СК у фахівців різних профілів, зокрема соціономічної сфери, як складника процесу становлення компетентних фахівців, основи їх професіоналізації. Розглянуті наукові доробки свідчать про різні підходи щодо визначення соціальної компетентності фахівця певної предметної сфери, методики її формування в умовах ЗВО. Серед провідних методологічних підходів до формування соціальної компетентності фахівців домінують комунікативний, діяльнісний, гуманістичний, особистісно орієнтований, системний, аксіологічний. Вони слугують методологічною базою автономно або є їх компіляцією (поєднанням). СК майбутнього фахівця соціальної сфери (соціального педагога, фахівця із соціальної роботи) розглянуто як незалежну одиницю в структурі особистості (Є. Муниц) або як складник у структурі «соціально-психологічної» (О. Мінкіна, А. Рибаківа), «соціально-перцептивної» (А. Фатіхова), «соціально-правової» (О. Лісовець) компетентності тощо. Зазначене вище зумовлює потребу комплексного дослідження та моделювання процесу формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників.

На основі викладеного в першому розділі матеріалу, можемо констатувати, що компетентнісний підхід є концептуальною та методологічною основами формування нової парадигми університетської освіти та для досягнення основної

мети нашого дослідження – наукового обґрунтування, розробки та експериментальної перевірки системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки.

Висновки до першого розділу

Здійснений теоретичний аналіз сучасного стану, тенденцій професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в Україні, розроблення проблеми формування їхньої соціальної компетентності в науково-педагогічній літературі дають підставу зробити певні висновки.

1. Аналіз вимог, які висуваються до підготовки соціально компетентного фахівця в умовах закладу вищої освіти, зокрема до соціально компетентного соціального працівника, дав підставу окреслити їх, урахувавши такі умовно визначені сфери, як вимоги держави; вимоги ЗВО до соціально компетентного СП і його підготовки; вимоги до особистості СП, зумовлені професійною сферою; вимоги суспільства до особистості СП та його підготовки; індивідуальні вимоги й прагнення студента щодо професійної підготовки та діяльності; міжнародні вимоги до особистості соціального працівника, його підготовки.

Здійснено аналіз освітньо-професійних програм першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 231 Соціальна робота й проаналізовано кваліфікації, присвоєння яких передбачено навчальними планами випускникам цієї галузі знань. Виявлено, що в період із 2016 по 2019 р. ЗВО України практично вдвічі збільшили кількість пропонованих освітньо-професійних програм для вступу на зазначену вище спеціальність; існують освітні програми, які залишаються актуальними, тобто набір на них здійснювався впродовж аналізованого періоду; освітні програми «Соціальна педагогіка», «Соціальна робота» користувалися найбільшим попитом серед абітурієнтів та як пропозиція на вступ серед ЗВО; траплявся відбір абітурієнтів на навчання за освітніми програмами, згідно з якими відбувалася підготовка соціальних працівників і соціальних педагогів у межах інших спеціальностей; із 2015 р. простежено

зменшення кількості випускників загальноосвітніх шкіл і, як наслідок, студентів на спеціальність 231 Соціальна робота. Відсутній уніфікований підхід до присвоєння студентам кваліфікацій. Навчальними планами передбачено або освітню кваліфікацію, або професійну, або їх поєднання.

Власні дослідження й узагальнення основних положень, запропонованих науковцями, дали змогу: 1) простежити коло основних проблем у сфері підготовки майбутніх фахівців галузі знань 231 Соціальна робота та формування їхньої соціальної компетентності; 2) окреслити шляхи їх розв'язання. Щодо першого, то такими проблемами визначено такі: існує дисбаланс: соціальне замовлення на фахівців соціальної сфери зростає – кількість компетентних випускників зменшується; професійна сфера практики соціальної роботи відчуває брак компетентних фахівців; кваліфікація випускників, їх кількість, якість отриманих ними знань і навичок не відповідає реальним потребам роботодавців. Визначено такі шляхи виконання зазначеного вище: підтримка фахівців соціальної сфери; орієнтованість на компетентнісний, студентоцентрований та ін. підходи в процесі професійної підготовки соціальних працівників, на вироблення в студентів здатності вчитися протягом життя; розробка ефективних освітніх програм, які відповідають українським стандартам й основним міжнародним професійним стандартам, соціальним викликам, є механізмом позитивних змін у суспільстві, відображають контекст практики соціальної роботи й вектор їх спрямованості враховує перспективи розвитку теорії та практики соціальної роботи; освіта з соціальної роботи в Україні має розв'язувати не лише проблеми, які ставить перед нею професійна практика, але й ті, котрі притаманні самій освіті; пошук сукупних умов для реалізації оновлення підготовки соціальних працівників, які повинні створити належне функціонування освітнього інноваційного середовища; інноваційність змісту, форм і методів навчання, технологій підготовки майбутніх фахівців; інтеграція й партнерство; відповідність викладачів сучасним вимогам; формування гнучких траєкторій освіти; практична спрямованість професійної підготовки; уключення студента в соціально-професійну діяльність протягом усього періоду навчання в закладі вищої освіти й опанування ним компетенцій, що

перебувають «поза професією» задля розв'язання в майбутньому проблем професії, ефективності професійної діяльності, кар'єрного росту; оптимізація працевлаштування випускників.

2. Виявлено, що висока динамічність розвитку сучасного суспільства, мінливі умови зовнішнього та внутрішнього середовищ діяльності соціальних працівників/соціальних педагогів, швидке старіння знань зумовлюють потребу в навчанні протягом життя. Сформовані компетенції для навчання протягом життя в майбутніх соціальних працівників/соціальних педагогів, у тому числі й соціальні, є фундаментом для успішної професійної діяльності цих фахівців сьогодні та слугують підґрунтям для їхнього саморозвитку, самоосвіти, самонавчання, дають змогу опанувати актуальні компетентності в конкретний період часу.

Результати аналізу даних пілотного етапу педагогічного експерименту засвідчили, що сформованість діагностованих нами компетенцій для навчання протягом життя у випускників бакалаврату сформовані на середньому рівні, а відтак фахова підготовка соціально компетентних майбутніх соціальних педагогів/соціальних працівників має відповідати новим запитам сучасного суспільства.

Нову парадигму фахової підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах ЗВО України в контексті формування їхньої соціальної компетентності обґрунтовано через аналіз *компетентнісного підходу*. Його визначено провідним у нашому дослідженні, оскільки він, *по-перше*, розглядається як стрижнева конструктивна ідея неперервної освіти в пріоритетній орієнтації на такі цілі університетської освіти, як здатність до навчання, самовиховання, самовизначення (самоідентифікація), самоактуалізація, соціалізація, навчання протягом життя, набуття практичного досвіду й розвиток індивідуальності; *по-друге* – дає змогу змоделювати та спроєктувати результати освіти; *по-третє* – реалізує діяльнісний характер освіти, унаслідок чого освітній процес орієнтується на практичні результати, сприяє принципу нерозривного зв'язку процесу й результату; *по-четверте* – розширює умови, ресурси, функціональні можливості учасників середовищної взаємодії та забезпечує досягнення високої якості професійної

підготовки студентів загалом і формування соціальної компетентності в майбутніх соціальних працівників зокрема; *по-п'яте* – забезпечує спроможність випускника ЗВО відповідати новим запитам ринку праці.

Виявлено, що базовими поняттями компетентнісного підходу є «компетенція» та «компетентність». Установлено, що варіативність підходів до їх трактувань зумовлює специфічну семантику й у тлумаченні цих понять. Компетенцію визначено як наперед задану нормативну вимогу до підготовки фахівця певної галузі (у нашому випадку – майбутнього соціального працівника), що є результатом навчання в ЗВО, потенціалом, інформаційним, персональним ресурсом особистості, одиничною здатністю майбутнього фахівця виконувати конкретне соціально чи професійно значуще завдання й задає зміст освіти. Установлено, що інтеграція всіх складників компетенції, опосередкована особистісними характеристиками (інтеграція якостей, ставлень, цінностей), наявності активного мотиву діяльності (реалізація професійних функцій, виконання завдань, міжособистісна комунікація тощо) трансформує її в компетентність. Компетентність потрактовано як інтегративну характеристику особистості, цілісне динамічне утворення, що передбачає сукупність компетенцій, наявність активної мотивації, яка є рушійною силою діяльності, у котрій проявляються компетенції, сукупність особистісних характеристик (цінності, якості, ставлення), необхідних для ефективної діяльності в соціумі та певній професійній галузі. Виявлено, що відсутність уніфікованого концепта компетентності зумовлює також існування різних підходів до наукового осмислення її структури й визначення її компонентів/складників.

3. Аналіз науково-педагогічних напрацювань учених засвідчив актуальність піднятої в дисертації проблеми, єдність думок щодо необхідності формування СК у фахівців різних профілів, зокрема соціономічної сфери як складника процесу становлення компетентних фахівців, основи їхньої професіоналізації. Опрацьовані наукові доробки свідчать про різні підходи щодо визначення сутності та змісту соціальної компетентності фахівця певної предметної сфери, методики її формування в умовах ЗВО. Дослідження сучасного стану наукової розробленості

проблеми формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників дало змогу встановити, що СК майбутнього фахівця соціальної сфери (соціального педагога, фахівця із соціальної роботи) розглянуто як незалежну одиницю у структурі особистості (Є. Муніц) або як складник у структурі соціально-психологічної (О. Мінкіна, А. Рибаківа), соціально-перцептивної (А. Фатихова), соціально-правової (О. Лісовець) компетентності. Проте кількість досліджень соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників є обмеженою, а питання її формування в процесі фахової підготовки – малодослідженим. Зазначене вище зумовило потребу комплексного дослідження та моделювання процесу формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки.

Наукові результати, викладені в розділі, опубліковано в таких працях автора [238; 465; 467; 472; 475; 476; 477; 478; 480; 488; 493; 724].

РОЗДІЛ 2

СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ

ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1. Сутність та структура соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників

Траєкторія теоретичного розгляду соціальної компетентності у вітчизняних та закордонних наукових працях охоплює низку визначень, що зумовлено гетерогенністю трактування понять «компетенція» й «компетентність» у контексті їх змісту та структури, їх співвідношень, що, зі свого боку, є причиною неоднозначності визначення феномену «соціальна компетентність» і родових похідних. *Дефініційний аналіз поняття «соціальна компетентність майбутнього соціального працівника» здійснюватимемо, дотримуючись такого логічного ланцюга: «соціальна компетентність» – «соціальна компетентність студента» – «соціальна компетентність студента» (у контексті підготовки фахівця конкретного профілю) – «соціальна компетентність майбутнього соціального працівника».* Окремі тлумачення зазначених вище дефініцій представлено в додатку Г1.

Проведений аналіз досліджень СК уможливив виявлення таких трактувань цього феномена: інтегральна характеристика особистості (Т. Ашурова [18], Д. Єгоров [148], Г. Селевко [461]); інтегративна якість особистості (О. Борисенко [60], Н. Лупанова [285], В. Масленнікова [304], В. Цвітков [593]); інтегративне особистісне утворення (Н. Калініна [188], В. Шахрай [615]); здатність особистості (М. Докторович [142], В. Козачок [217], С. Нікітіна [340], С. Рачева [430], Ю. Тюменева [572], Š. Magelinskaitė (С. Магелінскайте), А. Keralaitė (А. Кепалайте), V. Legkauskas (В. Легкаускас) [701] й К. Rubin (К. Рубін), L. Rose-Krasnor (Л. Росе-Краснор) [718]).

Соціальну компетентність особистості науковці розглядають із позицій суб'єктності (О. Борисенко [60], Т. Василюк [73], Д. Єгоров [148], В. Куницина

[259], В. Масленнікова [304], В. Шахрай [615]); теорії соціальних ролей, які людина виконує протягом життя (М. Докторович [142], С. Краснокутська [250], В. Цвітков [593], В. Шахрай [615]); діяльнісного аспекта (О. Борисенко [60], М. Гончарова-Горянська [110], В. Масленнікова [304] й ін.); у контексті процесу соціалізації особистості (Т. Ашурова [18], В. Байденко [24], С. Краснокутська [250], З. Саралієва [459], С. Учурова [575], В. Шахрай [615]); із погляду взаємодії (Т. Василюк [73], М. Гончарова-Горянська [110], М. Докторович [142], М. Лук'янова [282], Н. Лупанова [284], Г. Селевко [461], В. Шахрай [615], Š. Magelinskaitė (С. Магелінскайте), А. Keralaitė (А. Кепалайте), V. Legkauskas (В. Легкаускас) [701], К. Rubin (К. Рубін) L. Rose-Krasnor (Л. Росе-Краснор) [718]); відзначаючи домінування комунікативного складника компетентності (А. Ашанін [16]).

Науковці трактують соціальну компетентність, зважаючи на наявність в особистості системи особистісних психологічних здібностей (Т. Василюк [73]); особистісних якостей (Н. Калініна [188], М. Лук'янова [282]); мотивації (Н. Калініна [188]); цінностей (Т. Василюк [73], В. Шахрай [615], В. Масленнікова [304], Н. Калініна [188]); системи знань про соціальну дійсність і себе (М. Гончарова-Горянська [110], U. Kanning (У. Канінг) [695], В. Шахрай [615], В. Масленнікова [304], Н. Калініна [188]); системи складних соціальних умінь і навичок (М. Гончарова-Горянська [110], U. Kanning (У. Канінг) [695], В. Шахрай [615], В. Масленнікова [304], Н. Калініна [188]); досвіду (В. Шахрай [615]); соціальної творчості (В. Шахрай [615]); переконань, поглядів, ставлень, мотивів, установок (М. Лук'янова [282]) [466, с. 175]. Окремі визначення поняття «соціальна компетентність особистості» подано в додатку Г 1 (табл. Г 1.1).

Аналіз концептуальних підходів до тлумачення соціальної компетентності засвідчив, що одна група авторів розглядає її як цілісну незалежну одиницю, що є сукупністю складників/компонентів та способів їх взаємодії (М. Гончарова-Горянська [110], В. Козачок [217], Н. Калініна [188], М. Лук'янова [282], В. Шахрай [615] тощо); друга група – як інтеграцію декількох видів компетентностей: із позиції розмаїття підкомпетентностей або ключових

компетентностей (М. Докторович [141]), компетентностей/компетенцій (U. Kanning (У. Канінг) [695]), інтегрований комплекс парціальних компетентностей (Т. Василюк [73]). Існує ще один підхід, згідно з яким соціальна компетентність розглядається як складова частина ключової [688, с. 10–35; 231, с. 11], комунікативної компетентності [189; 310] тощо.

Вивчення спеціальної літератури дає підставу зробити такі висновки: розглянуті визначення соціальної компетентності особистості є полісемантичними, не взаємовиключними, а взаємодоповнювальними. Вітчизняними вченими СК розглянуто переважно з позиції макросоціального підходу, тобто ефективної дії, взаємодії в ширшому соціальному просторі, а закордонні науковці трактують соціальну компетентність переважно з позиції мікросоціального підходу, фокусуючи увагу на комунікативних здібностях особистості [466, с. 176], соціальних навичках [657].

Нам близька думка О. Король, що «існуюча контекстуальна різнорідність змісту поняття «соціальна компетентність» є природною, але вона не дає змоги продуктивно використовувати досягнення різних наукових підходів у межах одного проблемного поля й, що особливо важливо, перешкоджає подальшому розвитку теоретичних уявлень із цього питання. Шлях до вироблення єдиного теоретичного контексту проходить, з одного боку, через системний аналіз наявних у науці підходів, а з іншого – через поглиблене теоретичне розроблення проблеми» [234]. Більшість спроб вивчення СК відрізняється переважно педагогічною редукацією та невключенням у контур дослідження всієї складності, багатомірності й неоднозначності її трактування. Отже, на більшості рівнів наукового дослідження залишається нерозв'язаною проблема вивчення змісту та форм прояву соціальної компетентності особистості [466, с. 175].

Наша позиція щодо вивчення СК ґрунтується на тому, що цей феномен визначається в термінах міжособистісних стосунків, самостійності й групової ідентичності, розвитку громадянства [466, с. 175].

Зазначене вище покладено в основу визначення *соціальної компетентності*, яке ми трактуємо як *інтегративну характеристику особистості, цілісне*

динамічне утворення, сукупність особистісних якостей, здібностей, соціальних компетенцій (інтеграція (1) соціальних знань, (2) розумінь основ соціальної дійсності, соціального й культурного середовищ, у котрих виконується діяльність, (3) соціальних умінь), мотивів соціальної діяльності, цінностей, котрі відбиваються в здатності поєднати теорію й практику, передбачати зміни та заздалегідь бути готовими до них.

Особливо актуальна проблема формування й розвитку СК у студентському віці, оскільки вона виступає тим індикатором, який дає змогу визначити готовність студентської молоді до активної участі в житті суспільства та формування професійно значущих особистісних якостей, тобто соціальної компетентності й професіоналізму [466, с. 175; 509]. Студентський вік – найважливіший період розвитку самосвідомості й зрілої самооцінки. Феноменально це виявляється в усвідомленні своєї індивідуальності, неповторності, мотивів поведінки та діяльності [466, с. 175].

I. Зимня до основних характеристик студентського віку, що вирізняють його від інших груп населення, відносить високий освітній рівень, пізнавальну мотивацію, найвищу соціальну активність і доволі гармонійне поєднання інтелектуальної та соціальної зрілості [177, с. 55–57].

A. Лякішева, характеризуючи студента як особистість, констатує, що «вік 18–20 років – це період інтенсивної соціалізації людини, розвитку вищих психічних функцій, становлення всієї інтелектуальної системи, найбільш активного розвитку моральних почуттів, становлення та стабілізації характеру, оволодіння комплексом соціальних ролей дорослої людини й особистості в цілому. Перетворення мотивації, усієї системи ціннісних орієнтацій, з одного боку, інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією – із другого, вирізняє цей вік як центральний період становлення характеру та інтелекту. ... Характерна риса цього віку – посилення свідомих мотивів поведінки» [287, с. 144]. Науковець зазначає, що для студентства характерні оволодіння різними соціальними ролями, розвиток основних соціогенних можливостей людини як особистості: формування професійних, світоглядних і громадських якостей

майбутнього фахівця; «становлення інтелекту й стабілізація рис характеру; перетворення мотивації та всієї системи ціннісних орієнтацій; формування соціальних цінностей у зв'язку з професіоналізацією» [287, с. 147]. Цей процес характеризується певними особливостями, основні з-поміж яких полягають у тому, що, залучаючись до суспільного життя через навчання та виховання, творчу активність, інноваційну діяльність, студенти набувають уявлень про світ, у них формуються навички міжособистісної взаємодії, відбувається відбір принципів поведінки, розвиваються психічні якості [287, с. 147].

Студентський вік є сенситивним для формування та розвитку саме СК, що пояснюється двома причинами: по-перше – суб'єктивним відчуттям необхідності такої компетентності й усвідомленням залежності успіху подальшої діяльності від рівня її розвитку; по-друге – контекстним характером навчання в закладі вищої освіти [161; 466, с. 175].

Про необхідність розвитку та формування СК у майбутніх фахівців шляхом спеціальної підготовки задля забезпечення їх особистісно-професійної самореалізації зазначають Н. Борбич, Н. Гарашкіна, Ю. Слесарев й ін., визначаючи соціальну компетентність як результат професійної підготовки випускника закладу вищої освіти. Ми поділяємо думку Н. Гарашкіної [93], що становлення СК особистості неможливе поза її формуванням як фахівця-професіонала, де основою розвитку СК є теорія та практика безперервної освіти [466; с. 175]. Як зазначає вчена, соціально компетентний майбутній фахівець здатен гнучко й конструктивно орієнтуватися в мінливих соціальних умовах та ефективно й творчо взаємодіяти із соціальним оточенням; здатен працювати не лише над виконанням поточних завдань, але й будувати перспективні життєві плани; здатен критично мислити, що, зі свого боку, сприятиме автономії й незалежності оцінних позицій від оточення; стійкий до впливу несприятливих життєвих чинників і вмінє долати складні життєві ситуації; усталений у ціннісних орієнтаціях, моральних нормах, спрямований на гуманістичні ідеали, демократичні стосунки з людьми.

Дотримуючись логіки нашого наукового пошуку, дослідимо основні концептуальні підходи до трактування дефініцій «соціальна компетентність

студента» та «соціальна компетентність студента» (у контексті підготовки фахівця конкретного профілю) у працях вітчизняних і закордонних науковців. Окремі з них подано у додатку Г 1 (табл. Г 1.2 та Г 1.3).

Зокрема, соціальну компетентність студентів розглянуто як характеристику особистості (Н. Бейліна, Т. Василюк, А. Демчук, І. Зарубінська, Н. Сівак, Р. Скірко, І. Шпичко); якість особистості (О. Борисенко, Н. Ляхова); готовність особистості майбутнього фахівця (О. Колобова); якісну характеристику процесу соціалізації (С. Краснокутська); інтегративне утворення (В. Недорезова); інтегровану категорію, інтегровану здатність особистості (Ю. Слесарев); інтегральну професійно-особистісну характеристику (Л. Єременко); інтегральне особистісне утворення (С. Бахтєєва); інтегративну властивість особистості (Н. Лавська) [466, с. 175] і т. ін.

У тлумаченні поняття «соціальна компетентність студента» увагу учених сфокусовано на адаптації в сучасному суспільстві (Н. Бейліна, Т. Василюк); виконанні різних соціальних ролей (Н. Бейліна, С. Краснокутська, І. Зарубінська); спроможності самостійно приймати рішення (Т. Василюк, І. Шпичко); можливості активно взаємодіяти із соціумом (І. Зарубінська, І. Шпичко); реалізації життєдіяльності в соціумі, на основі гармонійного й ефективного поєднання своєї власної позиції та інтересів із позиціями й інтересами інших членів суспільства (Н. Бейліна, І. Шпичко); досягненні соціально значущих цілей і розв'язанні соціальних проблем (В. Недорезова) [466, с. 175]. До структури СК науковці включають знання про соціальні сітки, норми реципрокності (взаємності); ціннісно-сміслові розуміння соціальної дійсності (А. Демчук, Н. Лавська); уміння, навички (О. Колобова, С. Краснокутська, В. Недорезова, А. Новикова, Ю. Слесарев, І. Зарубінська, Р. Скірко, І. Шпичко); здатності (С. Краснокутська, Т. Василюк), знання (С. Краснокутська, В. Недорезова, А. Новикова, Ю. Слесарев, Т. Василюк, І. Зарубінська, Р. Скірко, І. Шпичко); мотиви, ціннісні орієнтації (В. Недорезова, Ю. Слесарев, Н. Сівак, Р. Скірко); емоційно-ціннісні орієнтації (І. Зарубінська); способи діяльності (А. Новикова); соціально значущі якості, характеристики особистості (А. Новикова, Т. Василюк, І. Зарубінська, Р. Скірко,

І. Шпичко); суб'єктивні властивості особистості (Л. Єременко, Н. Ляхова), переживання, переконання (І. Зарубінська) [466, с. 175].

Дефініційний аналіз понять «соціальна компетентність студента», «соціальна компетентність студента» (у контексті підготовки фахівців конкретного профілю) засвідчив, що воно ґрунтується на більш широкому визначенні «соціальна компетентність», проте водночас доповнюється та набуває дещо іншого семантичного значення завдяки включенню таких важливих аспектів, що характеризують якісно новий рівень цього феномену, як-от: можливість успішно виконувати соціальну роль студента (О. Борисенко); здатність до гнучкої адаптації в змінних умовах соціально-професійного середовища вищого педагогічного навчального закладу (Н. Сівак), готовність особистості майбутнього фахівця до затребуваної й професійно компетентної дії (виконання соціально-професійних завдань) (О. Колобова); сукупність спеціальних знань, умінь, навичок, способів діяльності, а також соціально значущих якостей та характеристик особистості, потрібних для організації якісної продуктивної професійно-суспільної й особистісної життєдіяльності (А. Новикова); спроможність прогнозувати та продуктивно взаємодіяти з професійним і соціальним середовищем (Ю. Слесарев); готовність творчо виконувати професійні завдання (Н. Борбич); теоретична й практична готовність до реалізації професійних психологічних функцій (Л. Єременко); змога ефективно реалізовувати соціальні функції в межах компетенції практичного психолога (Р. Скірко); можливість ефективно вибудовувати свою професійну поведінку у взаємодії із суб'єктами освітнього процесу спеціальної освіти відповідно до прийнятих соціальних норм (Н. Лавська) [466, с. 175].

Отже, ми погоджуємося з думкою І. Шпичко, що «різні погляди на соціальну компетентність залежать від галузі науки, із погляду якої вона розглядається». Так, педагоги акцентують увагу на об'єкті професійної діяльності – дитині, на міжособистісній взаємодії із суб'єктами освітнього процесу та відповідальності; психологи – на властивостях особистості, психологічних особливостях індивіда, соціологи підкреслюють можливість впливу на широкий соціум» [626, с. 27].

Найбільшого значення СК набуває в процесі становлення майбутніх соціальних працівників. Це зумовлено тим, що набуття професіоналізму, результативності й ефективності професійної діяльності цих фахівців залежить від уміння сприймати іншу людину такою, якою вона є, від уміння взаємодіяти з людьми та продуктивно працювати в команді, уміння вирішувати конфлікти й розв'язувати проблеми, від навичок конструктивної взаємодії, комунікативної толерантності, організаторських умінь, здатності до рольової гнучкості тощо. А відтак, соціальна компетентність – необхідна умова для розвитку професіоналізму та покращення якості сфери послуг соціальних працівників, соціальних педагогів, фахівців із соціальної роботи [466, с. 175].

Аналіз наукової літератури засвідчив, що проблему формування СК майбутніх соціальних працівників недостатньо висвітлено, оскільки кількість робіт щодо цього питання обмежена. Наукові пошуки переважно представлені дисертаційними працями на здобуття наукових ступенів кандидата та доктора наук, розкритими нами в підрозділі 1.3, та окремими фрагментарними дослідженнями. Дефініційний аналіз поняття «соціальна компетентність» (у контексті підготовки майбутнього соціального працівника/соціального педагога) у працях науковців (див. додаток Г1, табл. Г 1.4) підтвердив, що СК розглянуто в контексті соціально-психологічної, соціально-педагогічної, соціально-перцептивної компетентностей [466, с. 175].

У першому розділі нашої роботи йшлося про те, що соціальну компетентність у контексті професіоналізації розглядають Є. Муниц (як розвиток соціально значущих і професійно важливих якостей та їх інтеграцію), Я. Баскакова, О. Леванова, Т. Пушкарьова, С. Серякова (формування досвіду професійно орієнтованої діяльності, мотиваційно-ціннісне ставлення до професійної діяльності, розвиток професійно значущих якостей, таких як емпатія, флексибільність, толерантність, готовність до діалогу, співпраці), А. Рибаківа (як спроможність фахівця ефективно виконувати професійну діяльність і спілкування), А. Фатихова (як особистісне утворення, що розвивається в процесі професіоналізації) [466, с. 175].

О. Мінкіна [318], спираючись на діяльнісний підхід, трактує соціально-психологічну компетентність фахівця із соціальної роботи як інтегративне особистісно-діяльнісне новоутворення, що характеризує кінцеву ціль реалізації соціально-психологічного складника його професійної підготовки на конкретному етапі навчання й дає змогу самостійно та успішно виконувати завдання професійної діяльності, що вимагають наявності цього типу компетентності. У цьому визначенні стрижнем виступає професійна підготовка і, як її результат – успішне виконання завдань професійної діяльності [466, с. 175]. А. Фатихова трактує соціально-перцептивну компетентність соціального педагога як «складне особистісне утворення, ... що зумовлює уявлення в його свідомості особистісних рис, особливостей поведінки, емоційного стану дитини, а також здатність педагога особливим чином структурувати ці знання, адекватно розуміти та приймати особистість дитини з ціллю її розвитку», тим самим, акцентуючи увагу на об'єкті діяльності [577]. О. Гомонюк [108] пояснює СК майбутнього соціального педагога з позиції мікросоціального підходу: це «набута здатність особистості гнучко орієнтуватися в постійно змінюваних соціальних умовах та ефективно взаємодіяти із соціальним середовищем». Таке визначення СК, на нашу думку, є загальним, таким, котре можна застосувати до будь-якої особистості, яка живе й функціонує в соціумі, незалежно від віку, статусу, професії [466, с. 175].

На когнітивний, гуманістичний, аксіологічний, діяльнісний, суб'єктний аспекти СК звертають увагу в трактуванні цього феномену Я. Баскакова, О. Леванова, Є. Муніц, Т. Пушкарьова, С. Серякова та ін. [466, с. 175].

Отже, аналіз наукових джерел окресленої проблеми дає підставу зробити такі висновки: СК розглянуто ученими переважно з позицій наявності особистісних ресурсів для ефективного освоєння соціального простору (когнітивний, поведінковий, мотиваційний, аксіологічний, діяльнісний, інтегративний), особливостей взаємодії «особистість – соціальне середовище», «особистість – соціальна група», «особистість – особистість» (макрорівень, мікрорівень).

З огляду на важливість досягнення мети професійної підготовки й підвищення кваліфікації в нових соціокультурних умовах, нерозробленість

проблеми розвитку СК майбутніх соціальних працівників, ґрунтуючись на розкритих вище теоретичних положеннях, можемо припустити, що *соціальна компетентність майбутнього соціального працівника – інтегративна характеристика особистості, сукупність мотивів діяльності, цінностей, настановлень та особистісно професійних якостей і здібностей, соціальних знань, умінь, навичок, компетенцій та досвіду їх реалізації, які уможливають ефективну взаємодію майбутнього фахівця із соціумом, установами контактів із суб'єктами й об'єктами професійної взаємодії, участь у соціальних проєктах, використання соціальних технологій в основних сферах діяльності та продуктивну реалізацію соціальних ролей, функцій у межах компетенції соціального працівника* [466, с. 175].

Водночас соціальну компетентність майбутнього соціального працівника представляємо як трирівневе інтегративне утворення (рис. 2.1), що становить ключову (надпредметну) соціальну компетентність, структура котрої ускладнюється, збагачується, набуває якісно нового змісту завдяки професійному складнику, будучи об'єктом соціально спрямованої професійної освіти під час навчання особистості в ЗВО (загальнопрофесійна соціальна компетентність) і містить спеціальну (предметну, академічну) соціальну компетентність.

Отже, становлення СК особистості неможливе поза формуванням її як фахівця-професіонала, де основою розвитку досліджуваного конструкту є теорія й практика безперервної освіти. *Дефініційний аналіз поняття «соціальна компетентність студента», «соціальна компетентність студента» (у контексті підготовки фахівців конкретного профілю) засвідчив, що воно ґрунтується на більш широкому визначенні соціальної компетентності, проте водночас доповнюється й набуває дещо іншого семантичного значення завдяки уключенню важливих аспектів, котрі характеризують якісно новий рівень цього феномену.* Найбільшого значення СК набуває в процесі становлення майбутніх соціальних працівників. Вона є необхідною умовою для розвитку професіоналізму й покращення якості сфери послуг соціальних працівників, фахівців із соціальної роботи. Отже, зміст СК ускладнюється, збагачується в міру освоєння особистістю

нових ролей (студента, фахівця), зокрема є професійною складовою частиною в умовах навчання в закладі вищої освіти й набуває якісно нового змісту.

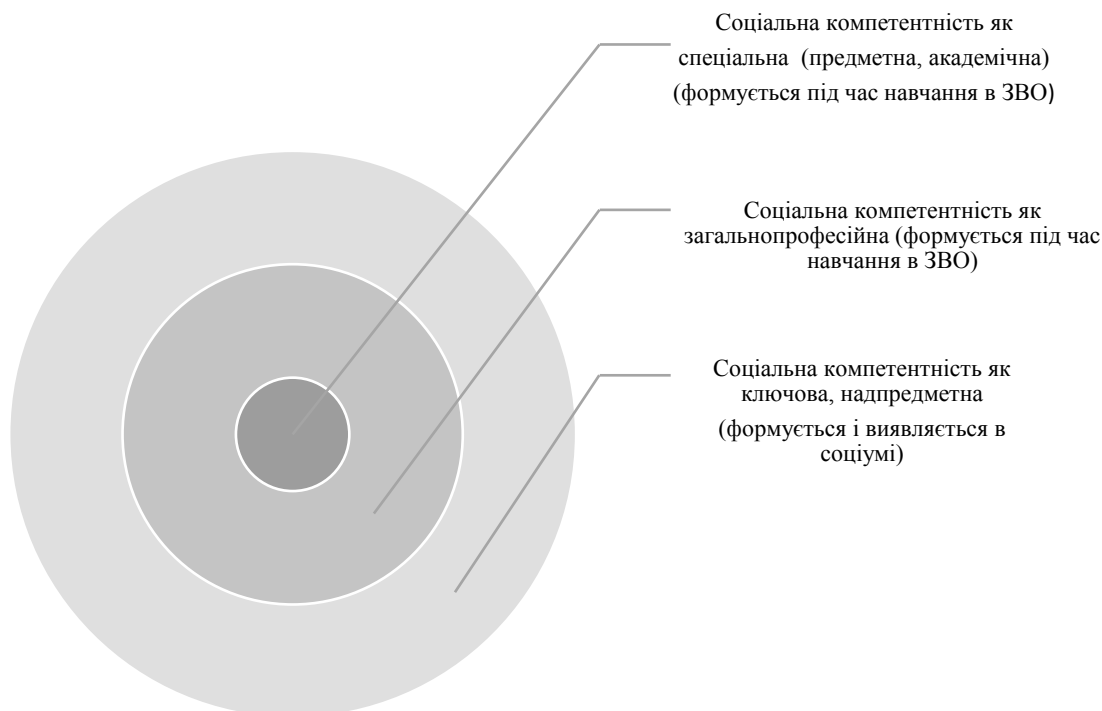


Рис. 2.1. Трирівнева інтегративна модель соціальної компетентності майбутнього соціального працівника (розроблено автором)

Структурний підхід до визначення соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників дає змогу розглянути її як впорядковану систему взаємопов'язаних компонентів, що впливають один на одного та розвиваються у тісній взаємодії.

У дослідженні структури соціальної компетентності майбутнього фахівця зроблено кілька спроб з'ясувати її основні компоненти. Усі вони підкреслюють багатогранний характер конструкції. У цій науковій розвідці ми *аналізуватимемо компоненти СК студентів переважно соціономічних професій, оскільки об'єкт їхньої професійної діяльності (людина) зумовлює наявність спільних структурних елементів СК*. Зазначимо, що тут сформувалося кілька підходів. У межах першого науковці розкривають структуру СК студента через (а) інтегрований комплекс парціальних компетентностей (О. Борисенко, Т. Василюк, Є. Муніц) та (б) інтегрований комплекс парціальних компетентностей, кожна з яких у своїй

будові містить сукупність взаємопов'язаних і взаємозалежних компетенцій (А. Ашанін, А. Новикова). У межах другого підходу компонентний склад СК фахівця науковці представляють як (а) сукупність компетенцій (Н. Бейліна, В. Недорезова, Ю. Слесарев), (б) сукупність компетенцій та парціальних компонентів (Т. Ашурова). Представники третього підходу розкривають аналізований конструкт через сукупність парціальних компонентів (Я. Баскакова, Н. Борбич, О. Варецька, А. Демчук, І. Зарубінська, О. Леванова, І. Мирна, Т. Пушкарьова, С. Серякова, Р. Скірко, О. Субіна, І. Шпичко й ін.). Охарактеризуємо кожен із підходів детальніше (див. додатки Г 1–Г 2).

1. Структуру соціальної компетентності становить інтегрований комплекс парціальних компетентностей. Так, О. Борисенко розглядає структуру СК студентів закладу вищої освіти як системне утворення, що включає підсистеми – парціальні компетентності: компетентність у спілкуванні, громадянську, культурно-дозвілєву, соціально-особистісну компетентності. Структура кожної з них містить когнітивний, аксіологічний, мотиваційний, поведінковий, емоційно-вольовий та особистісний компоненти, що становлять інтегративну цілісність як компетентність у діяльності [60, с. 10].

Т. Василюк, обґрунтовуючи компонентний склад СК студентів педагогічних університетів, виокремлює чотири структурно-функціональні компоненти-блоки: мотиваційно-особистісний, партисипативно-діяльнісний, імплементаційно-управлінський, рефлексійний. У складі змістової структури учена визначає такі її парціальні (часткові) компетентності нижчого ієрархічного порядку, що ґрунтуються на системі особистісних психологічних здібностей, моральних цінностей: *когнітивну* (здатність сприймати, перетворювати у свідомості, зберігати в пам'яті та відтворювати в потрібний момент інформацію для виконання теоретичних і практичних завдань); *інтерактивну* (набір знань, умінь та навичок, що дають студенту змогу в процесі активної взаємодії ефективно і якісно виконувати певну навчальну діяльність, набуваючи та використовуючи досвід, удосконалюючи вже наявний комплекс знань, умінь і навичок); *імплементаційну* (практичне прагнення та здатність реалізовувати свій потенціал для успішної

творчої діяльності в соціальній сфері, усвідомлення значущості особистої відповідальності за результати цієї діяльності та необхідність у її постійному вдосконаленні); *операційну* (здатність до виконання конкретних соціальних задач у педагогічному процесі, яка передбачає засвоєні способи й досвід педагогічної діяльності, необхідні для успішного проведення інтегрованого навчання на основі пошуково-дослідницької активності) та *рефлексійну* (здатність до осмислення основ своєї діяльності, у процесі якої відбуваються оцінка й переоцінка своїх здібностей, особистих досягнень; здатність до самоконтролю, самопізнання, саморозвитку) компетентності [73, с. 8].

Є. Муниц структуру СК фахівця із соціальної роботи розкриває через такі змістові характеристики, як оперативна СК; вербальна компетентність; комунікативна, соціально-психологічна й еґо-компетентність [333, с. 9].

2. *Структуру соціальної компетентності становить інтегрований комплекс парціальних компетентностей, кожна із яких у своїй структурі містить сукупність взаємопов'язаних та взаємозалежних компетенцій.* А. Новикова розробила структуру СК студентів закладу вищої освіти, що включає п'ять «ключових соціальних компетентностей», як-от: політична й соціально-економічна, полікультурна, соціально-комунікативна, інформаційно-інструментальна, індивідуально-особистісна. Кожна з цих компетентностей у своєму складі містить сукупність взаємопов'язаних і взаємозалежних компетенцій. Політична та соціально-економічна компетентність уключає такі компетенції: уміння орієнтуватись у світовій та державній політичній ситуації, соціально-економічних процесах; здатність нести власну відповідальність; свій погляд на політичні, соціальні, економічні процеси й наявність активної життєвої позиції. Полікультурна компетентність уключає такі компетенції: здатність сприймати різноманіття міжкультурних відмінностей; уміння взаємодіяти в мультикультурному та поліконфесійному суспільстві, бути толерантним і поважати інші культурні звичаї та традиції. Соціально-комунікативна компетентність уключає такі компетенції: вміння працювати в команді, здатність до організації взаємодії (у широкому сенсі); наявність навичок міжособистісного

спілкування й культури поведінки, вміння вирішувати конфлікти мирним шляхом, орієнтуватися в соціальних ситуаціях та обирати оптимальну тактику поведінки й спілкування. Інформаційно-інструментальна компетентність уключає такі компетенції, як володіння комп'ютером і сучасними інформаційними технологіями; здатність до адекватного аналізу та критичної оцінки інформації. Індивідуально-особистісна компетентність уключає такі компетенції: здатність до самоосвіти й саморозвитку; прагнення до особистісного росту та служіння суспільству; здатність до творчої та професійної самореалізації в соціумі; прояв гуманності до людей та всього оточення; вміння бути мобільним, ініціативним і сприйнятливим до інновацій; прагнення до здорового способу життя; спрямованість на успіх і прагнення до підвищення соціального статусу [344].

До структури соціальної компетентності учена включає такі функціонально-змістові компоненти та психологічні характеристики, що сприяють оволодінню особистістю соціальними компетенціями й визначають успіх їхнього соціального розвитку: ціннісні орієнтації, когнітивні здатності, поведінкові та емоційно-вольові підсистеми [344].

А. Ашанін у структурі цілісної соціально-професійної компетентності фахівця визначає соціальну, метапрофесійну, професійну компетентності, кожна з яких містить множину й підмножину компетенцій. Структурно СК складається з трьох блоків-модулів – загальнокультурного, загальнопрофесійного й спеціальних компетенцій [17, с. 127]. Соціальні компетенції пов'язані з діяльністю людини в суспільстві: рівень сформованості знань про здоровий спосіб життя, небезпеки шкідливих звичок; рівень готовності до реалізації цих знань у життєдіяльності, ступінь прийняття здоров'язбереження як цінності; розвиток здатності регулювання психопатичного й емоційного прояву стану здоров'я; рівень знань і дотримання прав та обов'язків громадянина; ступінь упевненості в собі; розвиток почуття власної гідності; ступінь розвитку ставлення до статусу громадянина як цінності; розвиток почуття гордості за свою Батьківщину й за символи держави (герб, прапор, гімн); ступінь управління поведінковими проявами (статусних, рольових атрибутів); рівень впливу на співрозмовника; рівень готовності до

спілкування в різних комунікативних ситуаціях; уміння починати, направляти, контролювати комунікативний процес. Структурними компонентами соціально-професійної компетентності є інтелектуально-пізнавальний, емоційно-емпатійний, комунікативно-поведінковий [17].

3. Структуру соціальної компетентності становить сукупність компетенцій/сукупність компетенцій та парціальних компонентів.

Н. Бейліна компонентний склад СК майбутніх бакалаврів розкриває через синтез загальнокультурних і професійних компетенцій, зокрема готовність до кооперації з колегами, роботу в колективі; прагнення до саморозвитку, підвищення своєї кваліфікації та майстерності; високий рівень мотивації до виконання професійної діяльності, володіння базовими навичками спілкування; спроможність оперативно приймати рішення; здатність брати участь у формуванні ефективних внутрішніх комунікацій [36, с. 28].

В. Недорезова, розкриваючи будову СК студентів із позицій аксіологічного підходу, містить соціально-комунікативну (комунікативність, менеджмент стосунків, кооперативність, адаптивність), соціально-особистісну (толерантність, автентичність, соціальна ідентичність, особистісна відповідальність), екологічну (життя в злагоді з природою) й професійно-методичну (фундаментальні знання, концептуалізація, проєктування) компетенції. Соціально-комунікативна компетенція відображає можливості особистості в реалізації стосунків у системі відносин аксіосфери «Я-ти», «ми-ви». Її функціональне призначення визначено такими компонентами: комунікативність, менеджмент стосунків, кооперативність, адаптивність. Екологічна компетенція особистості – це система морально-естетичних цінностей, що відображають цілісну систему установок на взаємини людини, суспільства й біосфери. Її формування визначається відносинами аксіосфери «я-воно», «ми-воно»: людина-природа. Соціально-особистісна компетенція (аксіосфери: «я-я», «я-ми») проявляється в таких компонентах, як толерантність, автентичність, соціальна ідентичність, особиста відповідальність [338, с. 9]. Професійно-методична компетенція (аксіосфери: «я-ми-понад я-понад ми») виражається в екстрафункціональних здібностях фахівця до системного

мислення, адекватного сприйняття та інтерпретації різної інформації певного професійного простору, структурування на цій основі проблем. Уміння відрізнити основне від другорядного, бачити загальний стан справ, пов'язаних не з конкретним «технічним» трудовим процесом, а з його організаційними та соціально-професійними взаємозв'язками [338, с. 14].

Ю. Слесарев розкриває структуру соціальної компетентності студента через сукупність таких компетенцій: соціально-особистісної (емоційно-вольова поведінка; соціально-особистісна культура; психологічна культура; соціально-професійна культура); соціально-діяльнісної (моральність, толерантність, організаційна поведінка, соціальна поведінка); соціально-професійної (управлінська компетенція, виробнича компетенція, соціально-виробнича компетенція, професійно-адаптаційна компетенція) [513].

Т. Ашурова виокремлює три компоненти в структурі СК: сукупність психологічних якостей, моральні орієнтири та цінності, систему соціальних компетенцій і комплекс соціальних ролей особистості [18].

4. Структуру соціальної компетентності становлять парціальні компоненти.

Аналіз опрацьованих джерел (див. додаток Г 2, табл. 2.3) засвідчив, що близько 3 % науковців структуру соціальної компетентності розкривають через інтегрований комплекс парціальних компетентностей, кожна з яких у своїй структурі містить сукупність взаємопов'язаних та взаємозалежних компетенцій; 9,4 % – через інтегрований комплекс парціальних компетентностей, кожна з яких має свої компоненти; 15,6 % – через сукупність компетенцій. Проте більшість учених (72 %) у побудові структури соціальної компетентності студентів дотримуються структурно-компонентного та критеріально-рівневого підходу. Матрицю компонентів, критеріїв та показників СК, виявлених у процесі аналізу наукових досліджень, представлено у додатку Г.

Отримані дані свідчать також про певну усталену логіку компонентної структури СК студента. Так, когнітивний компонент, що визначає наявність цілісної системи соціальних і спеціальних предметних знань, ступінь володіння

фахівцем методами, технологіями, способами соціальної взаємодії в складі СК тощо, виокремлюють Н. Борбич, О. Борисенко, О. Варецька, А. Демчук, І. Зарубінська, О. Леванова, О. Мінкіна, Т. Пушкарьова, С. Серякова, Н. Сівак, Р. Скірко А. Фатихова та ін. Трапляється єдність компонентів, що вказує на їх взаємозалежність: когнітивно-операційний – соціальні знання, комунікативні вміння, соціальний інтелект, соціальна мобільність (Н. Лавська); когнітивно-оцінний – присутність у студентів філософських, психологічних, педагогічних знань про себе та інших; умінь і навичок самопізнання й пізнання інших людей, знань про позитивні стосунки (реалізація балансу (рівноваги) між кооперацією та конфронтацією), адекватної самооцінки (Н. Ляхова); знаннєвий – володіння знаннями змісту компетенції (І. Зимня), наявність знань, соціальних уявлень, соціальний інтелект, знання життєвих криз, розуміння соціальної дійсності про суспільство й суспільні закони (І. Шпичко).

Мотиваційний компонент як обов'язковий, що визначається системою спонукальних сил, певних домагань, мотиваційними орієнтаціями в міжособистісних відносинах у структурі СК, виокремлюють О. Борисенко, Л. Єременко, І. Зимня, Н. Корм'ягіна, Н. Сівак, А. Фатихова та ін.; мотиваційно-особистісний компонентний складник, який містить соціальні знання, соціально-пізнавальну спрямованість студента, соціальні установки, наповнює когнітивну компетенцію в моделі формування соціальної компетентності студентів і містить пізнавально-оцінну діяльність, яка забезпечує цілісність навчального процесу, а також активізує зазначену діяльність, сприяє розвитку й збагаченню компонентів когнітивного досвіду (Т. Василюк); мотиваційно-ціннісний, пов'язаний із соціальними цінностями, потребами, мотиваційними орієнтаціями в міжособистісних відносинах, що становлять основу соціальної спрямованості студента (Я. Баскакова, Н. Борбич, О. Варецька, І. Зарубінська, С. Краснокутська, Н. Лавська, О. Леванова, М. Лук'янова, Т. Пушкарьова, С. Серякова, Р. Скірко й ін.).

Поведінковий компонент уводять до структури СК Я. Баскакова, Н. Борбич, І. Зарубінська, С. Краснокутська, Н. Лавська, О. Леванова, М. Лук'янова,

Т. Пушкарьова, С. Серякова, Р. Скірко та близький йому за замістом – конативний (А. Демчук, О. Борисенко), котрий характеризує соціальну поведінку особистості, що проявляється в уміннях соціальної взаємодії в різних соціальних ситуаціях.

Комунікативний, що характеризується, зокрема, навичками міжособистісного спілкування, використання інформаційних технологій – Л. Єременко, Н. Корм'ягіна, С. Краснокутська, І. Шпичко. Знаходимо в науковій літературі і єдність комунікативного компонента з поведінковим (А. Ашанін), що свідчить про взаємозалежність компонентів.

Часто до структури СК науковці вводять такі складники, як:

– рефлексивний (самоаналіз і самооцінка власної соціально професійної діяльності фахівця та здатність до самовдосконалення) (Н. Борбич, О. Варецька, Л. Єременко, І. Зарубінська, Н. Лавська); рефлексійний (самоаналіз соціальної діяльності, саморозвиток особистості) (Т. Василюк), рефлексивно-прогностичний – осмислення суб'єктом себе й своєї діяльності в цілому на основі рефлексії, оволодіння методами та засобами прогнозування й конструювання ситуації, за необхідності – її регуляції (Я. Баскакова, О. Леванова, Т. Пушкарьова, С. Серякова);

– аксіологічний, що визначає ставлення людини до культури різних етнічних, расових, соціальних, релігійних, гендерних та інших груп у сучасному полікультурному суспільстві; характеризує ціннісно-сміслове розуміння студентами соціальної дійсності, прийняття відмінностей і полікультурності як цінності сучасного суспільства; уключає здатність до соціальної емпатії, співпереживання (О. Борисенко, А. Демчук); ціннісний – сформовані життєві цінності, здатність бути відповідальним, брати участь у прийнятті рішень, ставити мету й планувати результат; відображення діяльності через визначення цінностей, що ставить перед собою особистість (І. Шпичко); ціннісно-смісловий – ставлення до змісту компетентності та емоційно-вольова регуляція процесу й результату реалізації компетентності (І. Зимняя);

– особистісний – здатність до співробітництва, до соціальної відповідальності, відчуття власної гідності, повага до прав людини, уміння

визначати власну позицію, бути принциповим, усвідомлювати потребу захищати права й власні інтереси, не порушуючи прав інших; бути толерантним, емпатійним, креативним (якості особистості) (О. Борисенко, І. Зарубінська, О. Мінкіна, І. Шпичко), особистісно-професійним (О. Варецька);

– діяльнісний (соціальний досвід, соціальний інтелект і вміння соціального функціонування, успішна реалізація професійних функцій тощо) (Н. Борбич, О. Варецька, І. Зарубінська, О. Мінкіна);

– професійно-діяльнісний – володіння професійними й спеціальними компетенціями в конкретній предметній сфері, антиципація як здатність уявляти можливий результат дії до її скоєння, саморегуляція, готовність і підготовленість до прийняття рішень, адекватна професійна самооцінка (О. Леванова, Т. Пушкарьова, Я. Баскакова, С. Серякова);

– регулятивно-діяльнісний – наявність у студентів навичок самоконтролю поведінки та діяльності в різних соціальних контекстах, досвіду побудови позитивних стосунків як в особистій, так і в професійній сферах, умінь приймати й поважати суб'єктивність інших людей (Н. Ляхова);

– партисипативно-діяльнісний – соціальні вміння та навички суб'єктів навчального процесу для виконання психолого-педагогічних завдань, соціальна активність (Т. Василюк);

– емоційний, що передбачає рівень самоствавлення, самооцінки, самосприйняття, емоційної стійкості, емпатії (А. Фатихова);

– емоційно-емпатійний, який полягає в безпосередніх реакціях на людей, це вихованість емоційної сфери студента, емпатія; рівень самоствавлення, самооцінки; рівень самосприйняття, володіння собою; вольові якості, які виявляються в таких характеристиках, як ініціативність, розумність, цілеспрямованість, мобілізація для інтенсивної й масштабної діяльності (А. Ашанін);

– емоційно-почуттєвий – емпатійність, емоційна відкритість, самооцінка, самосприйняття (Н. Лавська);

– емоційно-рефлексивний – уміння зрозуміти почуття іншої людини, навички емпатичного прийняття іншої людини, рефлексивні вміння (Н. Ляхова);

– емоційно-вольовий (О. Борисенко, Л. Єременко, М. Лук'янова)

компоненти.

Значно рідше в працях дослідників простежуємо такі компоненти:

– інтелектуально-пізнавальний, що свідчить про розвиток соціального інтелекту, тобто про розвиток пізнавальної сфери, потрібної для взаємодій, відносин (А. Ашанін);

– імплементаційно-управлінський – прагнення та спроможність студентів реалізовувати свій потенціал для успішної творчої діяльності в соціальній сфері, а також усвідомлення значущості особистої відповідальності за результати цієї діяльності та необхідності в її постійному вдосконаленні (Т. Василюк);

– функціональний (Л. Єременко);

– соціально-комунікативний – потреба й уміння реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі професійної діяльності з урахуванням певного соціокультурного контексту, а також здатність установлювати міжособистісні стосунки, регулювати внутрішньогрупові відносини (С. Серякова, О. Леванова, Т. Пушкарьова, Я. Баскакова, О. Субіна);

– соціально-особистісний (самоідентичність, щирість) (О. Субіна);

– змістовий – соціальні знання (С. Краснокутська);

– операційний, що передбачає володіння технологією діяльності, тобто соціальні вміння й навички (С. Краснокутська, О. Варецька); операційно-змістовий (М. Лук'янова); операційно-діяльнісний – рівень володіння рефлексивно-перцептивними вміннями та навичками (А. Фатихова);

– професійно-методичний (ерудиція, здатність до емпатії) (О. Субіна);

– етичний (педагогічний такт, толерантність) (О. Субіна) компоненти.

Якщо ранжувати компоненти СК студента за частотою їх уключення до структури досліджуваного феномену, можемо констатувати, що мотиваційний компонент виокремлюється в 73 % досліджених структурах СК, когнітивний – у 68 %, ціннісний – у 59 %, рефлексивний – у 41 %, діяльнісний та поведінковий – у 36%, соціальний, особистісний і емоційний – у 32 %, комунікативний – у 27 %,

операційний – у 23 %. Зазначені компоненти визначаються автономно або в поєднанні з іншим.

Здебільшого структура СК, розкривається як динамічна, поліаспектна якість особистості, що розвивається протягом життя, залежить від сфери діяльності, особливостей середовища, соціального замовлення, суб'єкта і його характеристик (вік, рівень знань, соціальний досвід, соціальні ролі тощо) та розуміння науковцями сутності поняття «соціальна компетентність».

Закордонні науковці також [646, 697, 722] указують на відсутність єдиного підходу до трактування дефініції «соціальна компетентність особистості» й пов'язують це з тим, предметом вивчення якої галузі знань є це поняття [675]. Одні дослідники [697, с. 13] отожднюють термін «соціальна компетентність» з інтерактивною (*interactional competence*), комунікативною (*communicative competence*), міжособистісною (*interpersonal competence*), реляційною (*relational competence*), емоційною (*emotional competence*), комунікативною компетентностями (*communication competence*), соціальними навичками (*social skills*), а інші [646, с. 67; 708], наприклад, розглядають поняття «емоційна компетентність» та «емоційний інтелект» як такі, що тісно пов'язані із СК, але відзначають важливість розрізнення їх [675, с. 38].

Водночас СК особистості вчені розкривають переважно з позицій мікросоціального підходу, у контексті соціальних навичок, які проявляються залежно від ситуації, обставин і якими можна оволодіти за допомогою спеціальних програм, призначених для їх розвитку. Зокрема, Дак (Duck) розробив чотирирівневу архітектуру типів соціальної компетентності, котра може розглядатися як відносно розвивальна ієрархія, у якій кожна навичка передбачає й спирається на навички попереднього рівня (соціальні навички (*social skills*)– міжособистісна компетентність (*interpersonal competence*)– комунікативна компетентність (*communication competence*)– реляційна компетентність (*relational competence*)) [697, с. 16].

В якості параметрів виміру до структури СК студента закордонні науковці вводять:

– клімат групи (сприйняття учасником атмосфери групи, що включає такі основні атрибути групового клімату, як участь (*participation*) (чи члени хочуть бути частиною групи, сприяючи цілям групи та обмінюючись особистими даними про своє життя), уникнення (*avoidance*) (відмова брати участь в обговоренні важливих питань і залежність від керівника) та конфлікти (*conflict*) (виникають тоді, коли члени команди починають усвідомлювати свої розбіжності, відчувають тривогу, недовіру, ізоляцію, відчуження));

– згуртованість команди (міцність зв'язків між її членами, єдність, почуття привабливості своїх членів і власної групи, а також ступінь координації зусиль для досягнення спільних цілей);

– соціальні навички [699]. Щодо концептуалізації соціальних навичок, то існує дві основні теоретичні моделі [661]. За першої соціальні навички та поняття «соціальна компетентність» тотожні [657], за іншої моделі соціальні навички визначаються в описовому сенсі для віднесення їх до поведінки, пов'язаної із соціальною діяльністю, а соціальна компетентність застосовується для оцінки ефективності соціальних дій відповідно до соціальних навичок [684];

– самосвідомість, відповідальність у прийнятті рішень (прийняття етичних, конструктивних рішень щодо власної й соціальної поведінки);

– навички відносин (формування позитивних стосунків, робота в команді, ефективно подолання конфліктів);

– соціальну свідомість (прояв розуміння та емпатії до інших);

– самоуправління (керування емоціями й власною поведінкою на шляху досягнення) [659].

Отже, структура соціальної компетентності студента є здебільшого динамічною, поліаспектною, розвивається й формується протягом життя, залежить від сфери діяльності, особливостей середовища, суб'єкта та його характеристик (вік, рівень знань, соціальний досвід, соціальні ролі тощо) і тлумачення науковцями сутності понять «компетенція», компетентність», «соціальна «компетентність». Аналіз наукової літератури засвідчив варіативність підходів до визначення структурно-компонентного складу соціальної компетентності майбутніх фахівців.

Найчастіше до структури досліджуваного феномену науковці вводять як автономні або субкомпонент такі складники, як мотиваційний, когнітивний, ціннісний, рефлексивний, діяльнісний, поведінковий, соціальний, особистісний, емоційний, комунікативний.

Для всебічного і системного розуміння соціальної компетентності майбутнього соціального працівника, осмислюючи праці науковців (О. Борисенко, О. Варецької, І. Зимньої, С. Краснокутської, П. Щербань) з означеної проблеми (див. додаток Е), розкриємо її *функції*. Під поняттям «функція» розуміємо виконання тим чи іншим об'єктом певної соціальної ролі; провадження певного призначення, довготривалої мети або завдання з досягненням певних результатів, заданої сукупності наслідків, які забезпечують корисність, необхідність, стійкість існування об'єкта. Соціальна функція – це відношення двох соціальних об'єктів, за якого зміни одного з них супроводжують зміни іншого об'єкта [532]. Функції соціальної компетентності соціального працівника зазнають змін разом із розвитком суспільства, залежать від об'єкта діяльності, її мети, професіоналізму фахівця, рівня його компетентності тощо й конкретизуються в професійних функціях.

А відтак представимо функції соціальної компетентності соціального працівника:

- адаптаційно-інтегративна – гнучка адаптація до швидкоплинних змін середовища, вимог до особистості, зокрема фахових, удосконалення здібностей самоконтролю й саморегуляції, що дає змогу майбутнім соціальним працівникам зберігати фізичне, психічне, духовне здоров'я, уникати професійного вигорання, реалізувати свої особистісні та професійні потреби, можливості, здібності, вступати у взаємодію з іншими членами суспільства, соціальними мікрогрупами, інститутами, організаціями й суспільством у цілому та бути прийнятим ними;
- гуманістична, яка виявляється в реалізації гуманістичного потенціалу студента як людини й майбутнього фахівця – соціального працівника. Вона виявляється в повазі до людської гідності, незалежно від статусу, життєвих поглядів, матеріального стану, рівня освіти, неповторності та унікальності кожної

людини, в утвердженні гуманних відносин у суспільстві тощо. Ця функція соціальної компетентності, на нашу думку, є надзвичайно важливою, зважаючи на специфічний об'єкт діяльності соціальних працівників (особи без визначеного місця проживання, особи з інвалідністю, паліативні хворі, люди, які живуть із ВІЛ\СНІДом та ін.);

– емоційно-вольова, що виражається в здатності людини до вольової напруги, мобілізації власних зусиль, особливо в ситуаціях конфліктного типу, подоланні труднощів у процесі професійного спілкування, зростанні, наполегливості, витримки, витривалості;

– інформаційно-прикладна, котра пов'язана з процесом здобуття, критичного аналізу, накопичення та передавання інформації різними засобами. Це також передбачає постійне оновлення професійних знань і їх збагачення щодо соціальної компоненти, соціально спрямованих способів діяльності, гуманно-діяльнісного ставлення, обмін інформацією й цінностями;

– рефлексивна – спрямована на самоаналіз, зокрема професійний, самооцінку дій, вчинків як фахівця й особистості, на соціальний розвиток клієнта;

– особистісно-розвивальна – виявляється в становленні суб'єктності студента – майбутнього соціального працівника, розвитку його індивідуальних здібностей, спрямованості на постійний саморозвиток і самовдосконалення, соціальному самовизначенні й самоактуалізації студента в просоціальній та майбутній професійній діяльності;

– орієнтаційно-прикладна – дає змогу вибрати майбутньому соціальному працівнику той чи інший напрям у як суспільній, так і в професійній діяльності, застосовувати соціальні знання та вміння в практичній життєдіяльності й професійній;

– прогностична – передбачає розвиток здатності майбутніх соціальних працівників прогнозувати, проєктувати процеси саморозвитку, життєдіяльності, професійного становлення, розвитку й реалізації;

– регулятивна – регулювання різних видів професійної, громадської та особистої діяльності студента з дотриманням соціальних і моральних норм та правил у поведінці, вчинках і діях;

– поведінково-діяльнісна – пов’язана з удосконаленням та поглибленням умінь щодо видів соціальної діяльності на рівнях ставлення людини до предмета, до іншої людини, природи й самої себе, легке включення в соціальну діяльність, спроможність установлювати контакти з клієнтами, колегами на рівні суб’єкт-суб’єктної взаємодії, партнерських відносин; відчувати суспільні зв’язки й застосовувати їх у професійній діяльності задля розвитку власної соціальної компетентності та підвищення рівня соціальної компетентності об’єкта професійної діяльності; здатність використовувати ресурси соціального оточення й особистісні ресурси, адекватно реагувати на висловлення та дії, стежити за реакцією, отримання задоволення від спілкування на мікро-, мезо-, макрорівнях;

– соціалізуюча – передбачає включення в систему суспільних зв’язків, засвоєння соціального досвіду, опанування інноваціями, задоволення особистісних, соціально значущих потреб, цінностей, просоціальної поведінки, вторинної (професійної) соціалізації; виявляється в розширенні соціальних зв’язків студента, освоєнні нових соціальних ролей, полегшує проходження всіх фаз соціалізації (адаптації, індивідуалізації, інтеграції) в соціальній групі або соціальному співтоваристві, членом яких він стає;

– статусно-рольова – передбачає реалізацію потреб щодо підтвердження та покращення (зміни) соціального статусу відповідно до знань, умінь, кваліфікації, дає змогу перейти на вищу позицію в спільноті; розширення репертуару соціальних і професійних ролей, засвоєння соціокультурних норм; сприяє соціальному збагаченню особистості;

– ціннісно-орієнтаційна – спрямована на розвиток позитивного ставлення до соціальних цінностей та їх осмислення, на формування системи ціннісних орієнтирів, усвідомлення себе як носія загальнолюдських цінностей; сприяє розумному поєднанню соціальних і вузькоособистісних мотивів, розумінню соціальної значущості професійної діяльності соціального працівника, якісному

виконанню професійних обов'язків, усвідомленому соціальному вибору, підвищенню соціальної відповідальності за професійну діяльність та покращення соціального добробуту суб'єктів професійної діяльності;

– аналітична – націлена на отримання інформації про потреби соціальної сфери, потреби суб'єкта професійної діяльності й виконання практичних завдань, прогнозування майбутнього стану об'єкта аналізу.

Функції соціальної компетентності соціального працівника зазнають змін разом із розвитком суспільства, залежать від об'єкта діяльності, її мети, професіоналізму фахівця, рівня його компетентності тощо та конкретизуються в професійних функціях.

Таким чином, зазначене вище, врахування концептуальних підходів до розуміння сутності, змісту понять «компетенція», «компетентність», «соціальна компетентність», «соціальна компетентність особистості», «соціальна компетентність студента», «соціальна компетентність студента» (в контексті підготовки фахівців конкретного профілю), їх компонентно-структурного складу, дають підставу представити структуру соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників як єдність таких *компонентів*:

– *мотиваційно-ціннісного*, який охоплює цілі, потреби, цінності, мотиваційні та ціннісні орієнтації, особистісні та соціо професійні настановлення і передбачає готовність особистості до прояву компетентності, здатність до соціального й професійного саморозвитку; містить ставлення до змісту компетентності та настановлення на її розвиток;

– *когнітивно-діяльнoго*, який передбачає (виражає) сформованість системи соціальних компетенцій та здатність особистості пізнавати соціально-професійну реальність, прояв компетентності, соціальної поведінки в основних сферах діяльності та міжособистісної взаємодії;

– *особистісно-рефлексивного*, який передбачає регуляцію процесу та результату реалізації соціальної компетентності (наявність соціально значущих якостей особистості), розвинену здатність до рефлексії власної соціальної поведінки, соціо професійної діяльності та діяльності інших.

Інтегрування виокремлених компонентів соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників в єдину багатомірну систему дає змогу: 1) у процесі проведення дослідження виявити найбільш проблемні сторони процесу формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників; 2) розробити критеріально-рівневий інструментарій оцінювання показників сформованості досліджуваного конструкту; 3) зробити процес формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників найбільш цілеспрямованим й акцентованим, а професійну діяльність майбутнього соціального працівника зосередити на виконанні конкретних соціо професійних завдань. Наступний підрозділ 2.2. нашого дослідження присвячено змістовій характеристиці складників соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників.

2.2. Змістова характеристика складників соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників

Компетентність визначено нами як інтегративну характеристику особистості, цілісне динамічне утворення, що передбачає сукупність особистісних характеристик, компетенцій (здатностей – інтеграції знань, умінь, розумінь), цінностей та активної мотивації, що є рушійною силою діяльності й у якій виявляються компетенції, навички, досвід, і дають змогу діяти, передбачати зміни та бути заздальгідь до них готовим. Таке розуміння сутності компетентності стало передумовою виокремлення в структурі СК МСП трьох взаємопов'язаних компонентів – мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного та особистісно-рефлексивного. Кожен визначений нами структурний компонент СК МСП, зі свого боку, потребує теоретичного обґрунтування змісту, визначення апарату оцінювання: критеріїв, показників і рівнів сформованості як автономно, так й інтегративно.

Мотиваційно-ціннісний компонент (МЦК) у структурі СК МСП є досить суттєвим, оскільки охоплює мотиви, цілі, потреби, цінності, мотиваційні та ціннісні

орієнтації, особистісні та соціо професійні настановлення і передбачає готовність особистості до прояву компетентності, здатність до соціального й професійного саморозвитку; містить ставлення до змісту компетентності та настановлення на її розвиток. У нашому дослідженні МЦК СК МСП представлено двома підструктурами – мотиваційною й ціннісною. Охарактеризуємо їх.

Складність і багатоаспектність проблеми мотивації зумовлює множинність підходів до розуміння її сутності, природи, структури, а також до методів її вивчення. У своїй роботі розкриватимемо розуміння сутності поняття «мотивація» в контексті її формування в майбутніх соціальних працівників в умовах навчання в ЗВО, як компонента соціально компетентної професійної діяльності означеного фахівця. Цінними для нашого дослідження є наукові погляди щодо проблеми формування в студентів соціальної поведінки в процесі групової взаємодії, які розкрито в монографії А. Лякішевої «Соціальна поведінка і групова взаємодія» [287].

Поділяючи думку вченої, «мотив» розглядаємо як об'єкт, у котрому потреба конкретизується за певних умов, дає змогу розглядати не лише динамічний аспект мотивації, а насамперед змістовий, чітко побачити в мотиваційних явищах зв'язок суб'єкта із середовищем, зі світом. Відтак погоджуємося з поглядами науковця й під мотивацією розуміємо сукупність чинників і причин психологічного характеру, які визначають та пояснюють поведінку людини; спонукання до дії; динамічний процес фізіологічного й психологічного плану, який керує поведінкою людини, визначає її спрямованість, організованість, активність і стійкість; спроможність людини діяльнісно задовольняти свої потреби [287, с. 175; 482, с. 92].

Із позиції професійної діяльності розкриває мотивацію Л. Петришин та зазначає, що, з одного боку, мотивація – це складна, неоднорідна багаторівнева система збудників, що включає потреби, мотиви, інтереси, ідеали, прагнення, установки, емоції, норми, цінності тощо, а з іншого – полімотивованість діяльності, поведінки людини, домінантний мотив у структурі професійної діяльності; джерело активності й водночас система спонукань до будь-якої діяльності [378, с. 147; 482, с. 92].

Професійна діяльність соціального працівника завжди має соціальний характер. Із цього приводу А. Лякішева [287, с. 175–176] зазначає, що «будь-яка дія людини набуває соціального характеру, коли в її основу покладаються суб'єктивна мотивація, особистісна орієнтація на інших, вибір способу взаємодії з навколишньою дійсністю, що зумовлюються наявною в неї системою цінностей». Ідеться про соціальну поведінку, що є показником соціальної компетентності. З означеного зрозуміло, що невід'ємною складовою частиною соціальної компетентності виступають мотиви, потреби, інтереси та цінності особистості, які є механізмами її регуляції й потребують цілеспрямованого формування в процесі фахової підготовки майбутніх соціальних працівників.

З огляду на зазначене вище, група науковців (О. Кочарян, Є. Фролова, В. Павленко), характеризуючи групи навчальних мотивів учнів, котрі правомірно можемо розглядати і в контексті підготовки студентів, із-поміж пізнавальної (інтерес до отримання знань, допитливість, прагнення до розвитку пізнавальних здібностей, отримання задоволення від інтелектуальної діяльності тощо) та особистісної (почуття власної гідності й честолюбство, прагнення користуватись авторитетом) груп навчальних мотивів виокремлює також і соціальні (усвідомлення соціального значення учіння, розуміння особистісно-розвивального значення учіння, потреба в розвитку світогляду та розуміння навколишнього світу й ін.) [246, с. 9]. Такі групи мотивів, на нашу думку, не можуть існувати автономно, а функціонують у єдності та наявні однаковою мірою в структурі соціально компетентної особистості [482, с. 92–93].

Представники іншого підходу розрізняють два види мотивів, а саме: пізнавальні, пов'язані зі змістом навчальної діяльності й процесом її виконання; соціальні, пов'язані з різними соціальними взаємодіями особистості з іншими людьми [300; 639, с. 84]. За рівнями ці мотиви поділяються на [482, с. 93]:

– широкі соціальні (обов'язок, відповідальність, розуміння соціальної значущості навчання), передусім це прагнення особистості через навчання ствердитися в суспільстві, засвідчити свій соціальний статус;

- вузькі соціальні або позиційні (прагнення обійняти певну посаду в майбутньому, отримати визнання навколишніх, отримувати гідну винагороду за свою працю);
- мотиви соціального співробітництва (зорієнтованість на різні способи взаємодії з оточенням, утвердження своєї ролі й позиції в групі);
- широкі пізнавальні (виявляються через зорієнтованість на ерудицію, реалізуються як задоволення від самого процесу навчання і його результатів, оскільки пізнавальна діяльність людини є провідною сферою її життєдіяльності);
- навчально-пізнавальні (зорієнтованість на способи здобуття знань, засвоєння конкретних навчальних предметів);
- мотиви самоосвіти (орієнтація на здобуття додаткових знань) [482, с. 93; 630].

Крім того, у психології набула визнання думка про наявність двох типів мотивації й, отже, двох типів поведінки: 1) зовнішня мотивація – зовнішньо мотивована поведінка; 2) внутрішня мотивація – внутрішньо мотивована поведінка. Із цієї позиції мотивацію трактує й І. Шпичко. На її думку, це – сукупність складних, багаторівневих, неоднорідних, внутрішніх і зовнішніх спонукальних чинників, що зумовлюють успіх у тій чи іншій діяльності [626, с. 71]. Спираючись на теоретичні положення, котрі знаходимо в монографії А. Лякішевої [287, с. 146], можемо відзначити, що зовнішня мотивація – це конструкт для позначення детермінації поведінки в тих ситуаціях, коли чинники, які її зумовлюють і регулюють, перебувають поза особистістю, а внутрішня мотивація – конструкт, що описує тип поведінки, породжуючі та регулювальні чинники якої перебувають усередині як самої особистості, так і її поведінки. Відтак зовнішньо мотивована поведінка й діяльність має заохочення ззовні у формі винагороди (гедоністичний мотив (радість від задоволення, розвага), сертифікат, оцінка тощо або просто примусовість участі) та інколи егоцентричний мотив – самоствердження, внутрішньо мотивована поведінка й діяльність не мають заохочень, крім активності самої людини. У цій праці апелюємо до внутрішньої

мотивації. Важливо, щоб зовнішня мотивація перейшла у внутрішню як самоціль, а не як засіб для досягнення будь-якої іншої мети [482, с. 93; 602].

Розмежовуючи поняття «мотив навчальної діяльності» й «мотив професійної діяльності», О. Кочарян, Є. Фролова, В. Павленко зазначають, що є внутрішні мотиви, котрі відображують особистісний рівень регуляції навчальної діяльності (саморегуляції), та професійні, які відіграють роль створення взаємозв'язку навчальної діяльності з майбутньою професійною діяльністю [246, с. 15; 482, с. 93].

У процесі опитування студентів, майбутніх соціальних працівників, Н. Бадмаєва [20, с. 190–191] установила, що соціальні мотиви (мотиви престижу й професійної самореалізації) займають перше місце в студентів першого та друге – у студентів третього курсу. Третє місце посідають навчально-пізнавальні мотиви. А отже, стає очевидно, що соціальну мотивацію як складову частину мотиваційно-ціннісного компонента в структурі соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників потрібно починати формувати з першого ж дня навчання студента в закладі вищої освіти.

На основі мотиваційної сфери відбувається конструювання мети діяльності, формування цінностей, світоглядних позицій, життєвих цілей і прагнень особистості. Тобто мотивація визначає загальну спрямованість особистості, мотив (як складник мотивації), є причиною постановки тих чи інших цілей [168, с. 7–13]. При цьому мета (як усвідомлений, запланований результат діяльності, суб'єктивний образ, модель майбутнього продукту діяльності) є потужним мотиваційним чинником, що стимулює, активізує, організовує дії людини [482, с. 93].

Що стосується формування цінностей, світоглядних позицій, життєвих цілей і прагнень особистості, то тут зрозуміло, що для успішного становлення особистості як члена певного соціуму важливо забезпечити усвідомлене прийняття нею соціальних цінностей як регуляторів соціальної поведінки та міжособистісної соціальної взаємодії [287, с. 178].

Людині не можна дати готові цінності, а можна лише створити умови для того, щоб суб'єкт досягнув визнання й, усвідомивши всі його складники,

сформував уявлення про те, за допомогою чого (яких здатностей) і серед яких людей воно досягається [287, с. 180]. Лише інтеграція зовнішніх та внутрішніх чинників визначає характер формування ціннісної свідомості особистості, котра постає регулятором її соціальної поведінки. Ціннісна свідомість є вищою психологічною інстанцією, що регулює поведінку людини.

Як справедливо зазначає А. Лякішева, категорія цінності – одна з найскладніших у психології, адже вона є і мотиваційним, і когнітивним утворенням, відіграючи особливу роль в організації соціального пізнання та поведінки особистості [287, с. 148]. Саме цінності (певні ідеї, погляди за допомогою яких люди задовольняють свої потреби та інтереси [309, с. 28]) спрямовують, організують й орієнтують поведінку людини та водночас визначають її когнітивну роботу з інформацією, що надходить ззовні [287, с. 148], слугують підґрунтям для вибору цілей і способів діяльності. Стійкість цієї системи передбачає високий рівень значущості суб'єктивної детермінації, можливості вільного й свідомого вибору цілей, видів та способів діяльності. Зовнішні об'єкти стають мотивацією поведінки лише через ставлення до них суб'єкта. Саме воно породжує в людини певну систему спонукань до дії – мотивів [61, с. 38; 482, с. 93–94].

У сучасних наукових дослідженнях існують різні, відмінні концептуальні підходи певних шкіл і напрямів щодо класифікації цінностей. У психологічному аспекті бувають класифікаційні моделі, у яких цінності структуруються за предметом або змістом об'єктів, на котрі вони спрямовані (соціально-політичні, моральні, економічні й інші); за суб'єктом ставлення (суспільні, цінності соціальних груп, колективні, індивідуальні) [143, с. 33–35; 482, с. 94].

Згідно з поглядами Н. Дембицької, соціальні цінності – це керівні принципи, які продукуються суспільством і є важливим компонентом контексту буття людини [128, с. 41], узагальнені уявлення про цілі та норми поведінки [287, с. 148]. Ця складова частина дає змогу особистості адекватно оцінювати суспільні події і явища, визначатися з моделями прояву соціальних відносин та соціальної поведінки [128, с. 41; 482, с. 94].

І. Мирна серед професійно-педагогічних, професійно-особистісних цінностей, цінностей самоактуалізації виокремлює цінності соціальні (прагнення приносити користь суспільству через професійну діяльність, слугувати його інтересам, сприяти його розвитку) [319, с. 64–65; 482, с. 94].

В. Базелюк представляє таку систему соціальних цінностей: соціальна рівність (рівність між людьми, незалежно від статі, віросповідання, національності, політичних переконань, матеріального благополуччя), професійна діяльність, працьовитість, професіоналізм, активна участь у житті суспільства, безкорисливість, внутрішні життєві орієнтації, світогляд, ідеали, переконання тощо [21, с. 35–38; 482, с. 94].

Наведені вище цінності співзвучні з цінностями соціальної роботи. Це зумовлено «соціальністю» професії «соціальний працівник» [482, с. 94].

Сучасні дослідники в галузі соціальної роботи Л. Тюття та І. Іванова виокремлюють такі основні цінності соціальної роботи як професійної діяльності: прагнення до переваги індивіда перед суспільством; повага конфіденційності у взаєминах із клієнтами; готовність відокремити особисті почуття й потреби від професійних відносин; прагнення соціальних змін, що відповідають соціально пізнаним потребам; готовність передавати знання та вміння іншим; повага до індивідуальних і групових відмінностей, гідне їх оцінювання; прагнення до розвитку здатності підлеглого допомагати собі самому; готовність діяти від імені підлеглого, незважаючи на можливі фрустрації; прагнення до соціальної справедливості, до економічного, фізичного та розумового благополуччя всіх членів соціуму; прагнення до високих стандартів особистої й професійної етики [573, с. 50].

В. Поліщук визначає такі базові філософські цінності соціальної роботи, як цінність і неповторність людського життя, гуманізм, мир, свобода, милосердя, соціальне право та соціальне благополуччя, людська гідність, гармонія людини й довкілля. Учена також класифікує цінності соціальної роботи на макрорівні (цінності, пов'язані з корпоративними принципами та нормами взаємодії, відносинами й системою колективної відповідальності), мезорівні (цінності

соціальної роботи, пов'язані з ціннісними орієнтаціями окремих груп клієнтів і зумовлені потребою їх урахування), мікрорівні (ціннісний спектр професійної взаємодії соціального працівника та клієнта) [389, с. 130].

У науковій літературі [76, с. 85] знаходимо такий перелік цінностей соціальної роботи: прагнення до пріоритету особистості відносно суспільства; повага конфіденційності в стосунках із клієнтами; готовність відокремити особисті почуття й потреби від професійних стосунків; прагнення до соціальних змін, що відповідають визнаним проблемам; готовність до передачі знань та вмінь іншим; повага до індивідуальних і групових відмінностей; прагнення до розвитку здібності клієнта допомогти самому собі; готовність діяти від імені клієнта, незважаючи на можливу фрустрацію; прагнення до соціальної справедливості, до економічного, фізичного й розумового благополуччя всіх членів соціуму; до високих стандартів особистої та професійної етики.

Водночас пріоритетне значення мають індивідуальні цінності особистостей, оскільки лише якась їх сума може становити собою цінності соціальні, цінності всього суспільства. Ієрархія індивідуальних (особистісних) цінностей є своєрідною сполучною ланкою між окремою людиною (індивідом) і суспільством, його культурою в цілому. Іншими словами, є духовний світ самої людини й певна культура суспільства, які взаємопов'язані та взаємодіють за допомогою цінностей певної людини [104, с. 70–71].

Особистісні цінності – це закріплені в ціннісному досвіді людини уявлення про індивідуальні способи й соціальні умови задоволення базових особистісних потреб. Сукупність особистісних цінностей людини разом із її знаннями про суспільні цінності та про особистісні цінності інших людей становлять ціннісну свідомість особистості [332, с. 1; 482, с. 94].

Із позиції регуляції особистісного розвитку, особистісні цінності можуть мати різний рівень стійкості щодо зовнішніх ціннісних пріоритетів, котрі нав'язуються соціально-життєвим контекстом, життєвою ситуацією, до якої залучена людина [482, с. 94].

Сукупність ієрархічно пов'язаних між собою цінностей, яка ставить людині спрямованість його життєдіяльності, утворює ціннісні орієнтації особистості [309, с. 28]. Ціннісні орієнтації студентства формуються в процесі соціалізації під час оволодіння новими знаннями та соціально-психологічним досвідом і набувають прояву в цілях, інтересах, переконаннях, способах спілкування та діяльності особистості [287, с. 148; 482, с. 94]. Це прийняті й усвідомлені особистістю цінності, що зумовлюють вибір нею певного типу поведінки, вчинків, способу життєдіяльності [28, с. 7]; інтегративні, вільно та відповідально обрані особистістю установки, що є ширшими й більш уключними, ніж будь-які фіксовані або ж навіть базові соціальні установки, орієнтири та ідеали. Вони визначають: 1) загальну спрямованість інтересів і прагнень особистості; 2) ієрархію індивідуальних уподобань та зразків; 3) цільові й мотиваційні програми; 4) рівень уподобань; 5) уявлення про дійсне та механізми селекції за критеріями значущості; 6) міру готовності й рішучості до реалізації власного «проекту життя» [309, с. 28; 482, с. 94].

Джерелом формування ціннісних орієнтацій виступає сенсожиттєва активність особистості, що визначає рівень домагань особистості і її орієнтацію в процесі діяльності на досягнення конкретних цілей. Ціннісні орієнтації формуються також у процесі засвоєння людиною певного соціального досвіду й проявляються в його цілях, переконаннях, інтересах, тобто в процесі соціалізації [104, с. 73; 287, с. 148; 482, с. 95].

Наявність стійких ціннісних орієнтацій характеризує зрілість людини. Основна їх функція полягає в регулюванні поведінки як усвідомленої дії в певних соціальних умовах [90, с. 12–22]. Зокрема, професійно-ціннісні орієнтації розглянуто науковцями в контексті настановлень, що засвідчують здатність особистості до саморегуляції, самовизначення, виступають мотиватором діяльності, визначаючи та спрямовуючи поведінку особистості до рефлексії, на досягнення поставлених цілей; засобів диференціації особистістю об'єктів професійної діяльності за їх значенням; ставлення особистості до об'єктивних

цінностей суспільства, що спонукає до їх усвідомлення як потреб, що мотивують поведінку [400, с. 152–153].

Розкриваючи основні параметри професійно важливих якостей, котрі формуються в умовах університетської освіти в майбутніх соціальних педагогів, Н. Олексюк виділяє такі ціннісні орієнтації особистості, як гуманізм, чесність, порядність, щирість, справедливість, милосердя [358, с. 5].

Зважаючи на те, що сукупність ціннісних орієнтацій забезпечує дотримання норм соціальної поведінки в міжособистісній взаємодії, до таких цінностей відносимо включення в рішення всіх виробничих проблем (під час навчання й виконання професійних завдань), цінність атмосфери довіри та взаємодопомоги серед колег, цінності соціальної взаємодії, безконфліктного існування, колегіальність у навчальній і професійній діяльності, конструктивного діалогу, цінності активної соціальної діяльності, що ґрунтується на суспільно схвалюваній позиції індивіда [482, с. 95].

Ще один аспект, який характеризує мотиваційно-ціннісний компонент соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників – настановлення (диспозиції), які певною мірою пояснюють вибір мотиву, котрим керується особа у своїй діяльності [482, с. 95].

Поняття «настановлення» (установка) вперше запроваджено в науковий обіг Д. Узнадзе, який розуміє його як готовність або схильність до дії, що виникає за зіткнення двох чинників – потреби й ситуації її задоволення [574]. Вони виникають на основі потреб, спрямовують й організують соціальну діяльність. Їх сукупність визначає мету поведінки та роботи індивіда в кожен конкретний момент [287, с. 57]. Однією з форм настановлень є соціальне настановлення – атитюд (англ. *attitude* – ставлення, установка) – внутрішній стан готовності людини до дії, що передуює поведінці [361].

Диспозиція особистості – це зафіксована в її соціальному досвіді налаштованість на сприйняття та оцінювання умов діяльності, власної активності й дій інших, готовність до дії в певних обставинах певним чином [287, с. 94]. Диспозиції особистості дають інформацію про можливий напрям її поведінки в

певних умовах, що ґрунтуються на потребах та мотивах особистості, системі ціннісних орієнтацій. Ураховуючи представлені визначення, у подальшому в роботі дефініції «настановлення» й «диспозиція» вживатимемо як синонімічні.

Соціальне настановлення – це ціннісне ставлення до соціального об'єкта, що набуває прояву в психологічній готовності до позитивної чи негативної реакції на нього [287, с. 58]; детермінована минулим досвідом психологічна готовність індивіда до певної поведінки щодо конкретних об'єктів, до вироблення його суб'єктивних орієнтацій як члена групи (суспільства) щодо соціальних цінностей, об'єктів тощо [147]; загальна спрямованість інтересів особистості на конкретну сферу соціальної активності, що формуються у сферах діяльності, де особистість задовольняє свою потребу в активності (В. Ядов щодо базових соціальних настановлень) [361].

С. Кучеренко [262, с. 97], ґрунтуючись на теорії Д. Каца, виокремлює чотири функції соціальних настановлень: інструментальну (тенденції поводити себе таким чином, щоб збільшити отримані винагороди та зменшити збитки, досягати цілей), захисту Еґо (захист особистості від неприємної інформації про себе й про значущі соціальні об'єкти), організації знань (оцінка інформації, котра надходить з оточення, та співвіднесення її з власними цінностями, мотивами, цілями й інтересами) і вираження цінностей (можливість висловити те, що важливо для особистості, та відповідна поведінка) [482, с. 95].

Зауважимо, що соціально ціннісні й особистісно значущі мотиви, котрі опосередковують орієнтацію соціальної поведінки особистості та ціннісні орієнтації, характеризують соціально зрілу особистість. Поділяємо думку Л. Канішевської й трактуємо поняття «соціальна зрілість» як інтегративну властивість особистості, що «виявляється у сформованості соціальних настановлень, спрямованих на свідому реалізацію суспільних норм і цінностей; проявів соціальних якостей; оволодіння сукупністю основних соціальних ролей, що дають змогу особистості компетентно діяти в усіх сферах суспільного життя» [192, с. 12]. Вона передбачає самореалізацію [185, с. 86].

Зазначене вище дає змогу визначити основні узагальнені індикатори (критерії, показники) та рівні, на основі яких здійснюватиметься визначення й оцінювання результатів сформованості МЦК СК МСП на констатувальному та формувальному етапах експерименту. Їх ми представимо в наступному підрозділі 2.3.

Як зазначено нами раніше, сьогодні ефективність професійної діяльності молодого фахівця залежить не від досягнень високого рівня знань, умінь і навичок, а від комплексу компетенцій, які зумовлюють його успішну адаптацію в сучасному динамічному світі. В умовах професійної освіти потрібно розвивати такі здібності, які допоможуть особистості молодого фахівця розв'язувати проблеми в різних сферах життєдіяльності на основі освоєного ним соціо професійного досвіду.

Відтак наступний визначений нами компонент у структурі соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників, що потребує обґрунтування та розкриття, – *когнітивно-діяльнісний (КДК)*. Він передбачає (виражає) сформованість системи соціальних компетенцій та здатність особистості пізнавати соціально-професійну реальність, прояв компетентності, соціальної поведінки в основних сферах діяльності та міжособистісної взаємодії. У нашому дослідженні КДК СК МСП представлений двома підструктурами – когнітивною та діяльнісною. Охарактеризуємо їх.

Як відомо, когнація (від лат. *cognitio*) – знання, пізнання. Це поняття, яке охоплює не лише теоретичне пізнання, а й просте, повсякденне (не завжди усвідомлене) осягнення світу в щоденному житті людини, набуття найбільш простого – тілесного, чуттєво-наочного, сенсорно-моторного досвіду в повсякденній взаємодії людини з навколишнім світом. Це будь-який процес (свідомий чи несвідомий), пов'язаний з отриманням інформації, знань, їх перетворенням, запам'ятовуванням, використанням [584]. А когнітивний – відповідний когнації або знаннєвий, пізнавальний. Під «знаннями» розуміємо особливу форму духовного засвоєння результатів пізнання процесу відображення дійсності, яка перетворюється на переконання і є керівництвом до практичної дії [109, с. 137]. В обґрунтуванні когнітивної підструктури звертаємося до

структурного аналізу понять «компетенція» та «компетентність». Зокрема, знання предметної сфери, змісту сфери діяльності; знання того, як діяти; знання того, як бути, є складовими частинами компетенції. За компетентнісного підходу когнітивні компетенції відтворюють зміст освіти не лише в контексті, що це означає, а й доповнюється контекстом розуміння того, яким чином це можна використати під час пояснення певного факту, явища, події, процесу тощо [557, с. 11].

З означеного вище робимо висновок про нерозривний взаємозв'язок між знаннями, набутими в процесі навчання або особистісного пізнавального досвіду та діяльністю, способами діяльності. За активної мотивації особистості, певних особистісних характеристик компетенції трансформуються в компетентність, яка проявляється в діяльності. Зазначене вище зумовлює виокремлення в структурі когнітивно-діяльнісного компонента СК МСП системи соціальних компетенцій.

Як когнітивну основу соціальної компетентності науковці розглядають соціальний інтелект [528, с. 27]. Поняття й сутність соціального інтелекту (далі – СІ) в сучасній соціальній роботі та, зокрема, у контексті формування соціальної компетентності майбутнього фахівця вивчені мало.

Як один із критеріїв сформованості СК у своїх працях розкривали цей феномен Н. Борбич (у студентів педагогічних коледжів), О. Варецька (у вчителя початкової школи в системі післядипломної педагогічної освіти), Н. Лавська (у майбутніх педагогів-дефектологів), К. Лук'янова (у контексті формування професійної компетентності майбутнього соціального педагога), Р. Скірко (у майбутніх практичних психологів), І. Зарубінська (у контексті формування СК студентів закладів вищої освіти економічного профілю) тощо.

Уважаємо, що провідну роль СІ відіграє в структурі СК майбутнього соціального працівника, професійні функції якого безпосередньо реалізуються на рівнях соціальної взаємодії «людина–людина», «людина–соціальна група», «людина–суспільство (держава)», «соціальна група–соціальна група», «соціальна група–суспільство». Тому вивчення цього феномену потребує ґрунтовного дослідження в контексті формування СК зазначеного фахівця.

Найчастіше під соціальним інтелектом розуміємо систему інтелектуальних здібностей, пов'язаних з обробкою соціальної інформації, що визначає рівень адекватності й успішності соціальної взаємодії, містить здатність розуміти себе та навколишніх, уміння аналізувати соціальні ситуації й прогнозувати їх розвиток, успішність виконання завдань соціального характеру [543].

Ми поділяємо думки Н. Альохіної, що соціальний інтелект є провідним компонентом соціальної компетентності, котрий забезпечує ефективність та успіх реалізації професійної діяльності [6], і С. Сургової [549, с. 76], яка визначає СІ як професійну якість, на ґрунті котрої ґрунтуються всі інші і яка є найважливішою складовою частиною професійної діяльності соціального працівника.

О. Мельничук, аналізуючи погляди науковців щодо природи та змісту СІ, обґрунтовуючи СІ як складник професійного інтелекту фахівців соціальної сфери, констатує, що в роботах західних учених цей конструкт, за першого підходу, розглянуто як спроможність розуміти навколишніх, прогнозувати їхню поведінку, а за іншого – як індикатор соціально корисної адаптації до життя в суспільстві. Учена указує, що вітчизняні дослідники тлумачать соціальний інтелект як здатність до розумових операцій, об'єктом яких є процес міжособистісної взаємодії; як систему інтелектуальних здібностей, пов'язаних із пізнанням поведінкової інформації [313, с. 55].

Зазначене вище засвідчує, що СІ потрактовано науковцями як узгоджену групу ментальних здібностей, що володіє не лише когнітивним, а й поведінковим аспектами. СІ забезпечує ефективну міжособистісну взаємодію, оскільки визначає правильне розуміння різних аспектів поведінки інших людей та саморозуміння; прогнозування розвитку міжособистісних взаємин, психологічну проникливість у стосунках, допомагає долати кризи й стресові ситуації, що пов'язані із взаємодією [313, с. 53].

В. Солодуха, розглядаючи соціальний інтелект як когнітивну основу соціальної компетентності, обґрунтовуючи співвідношення понять «соціальний інтелект», «соціальна компетентність», зазначає, що СІ виступає засобом пізнання соціальної дійсності, СК є продуктом цього пізнання [528, с. 26–27], тобто з цього

впливає, що СІ – вужче поняття, це підгрунтя СК. Такої самої думки дотримуються В. Куницина, Н. Казарінова, В. Погольша [260, с. 331].

Обидва феномени об'єднує те, що вони: 1) надають можливість адекватно адаптуватися в умовах соціальних змін; 2) забезпечують правильну оцінку ситуації, прийняття й виконання безпомилкових рішень; 3) мають кількісні характеристики та їх рівні розвитку й сформованості можна виміряти. Відмінність полягає в механізмах розвитку та формування зазначених явищ [291], змістових характеристиках, функціях. СІ розвивається завдяки формуванню соціально бажаних особистісних і комунікативних властивостей, удосконалення механізмів психічного регулювання, психофізіологічної сторони адаптаційних механізмів, самоконтролю, саморегуляції, стресостійкості; СК формується через навчання, розширення знань і досвіду, тренінгу [528, с. 26].

У структурі СІ В. Куницина виокремлює такі складові частини, як комунікативно-особистісний потенціал (комплекс властивостей, котрі полегшують чи ускладнюють спілкування; на їх основі формуються такі інтегральні комунікативні якості, як психологічна контактність і комунікативна сумісність); характеристики самосвідомості (почуття самоповаги, відсутність придушених імпульсів, відкритість новим ідеям); соціальна перцепція, соціальне мислення, соціальна уява, соціальне уявлення, здібність розуміти й моделювати соціальні явища, розуміти людей та мотиви, що ними керують; енергетичні характеристики (психічна та фізична витривалість, активність, слабка виснаженість) [259, с. 48–61].

Д. Ушаков виокремлює три групи критеріїв, що описують зазначене вище явище: когнітивні (соціальні знання – про людей, знання спеціальних правил, розуміння навколишніх; соціальна пам'ять: пам'ять на імена й обличчя; соціальна інтуїція: оцінка почуттів, визначення настрою, розуміння мотивів, вчинків інших людей, спроможність адекватно сприймати поведінку інших у межах соціального контексту; соціальне прогнозування: формулювання планів власних дій, рефлексія власного розвитку, оцінка невикористаних альтернативних можливостей), емоційні (соціальна виразність – емоційна виразність, емоційна чутливість, емоційний контроль; співпереживання – здатність ставити себе на місце інших,

долати комунікативний і моральний егоцентризм; спроможність саморегуляції – уміння регулювати власні емоції та настрої) і поведінкові (соціальне сприймання – уміння слухати співрозмовника, розуміння гумору; соціальна взаємодія: здатність та готовність працювати спільно, спроможність колективної взаємодії; соціальна адаптація: уміння пояснити й переконати інших, відкритість у взаєминах із навколишніми) [576, с. 11–29].

І. Баширов у структурі СІ виділяє когнітивний (соціальні знання, соціальна пам'ять, соціальне мислення, соціальне прогнозування, соціальна перцепція), емоційний (соціальна чуттєвість і здатність до саморегуляції) та комунікативно-організаційний (соціальна адаптивність і соціальна взаємодія) компоненти [32, с. 11].

О. Лунева в структурі соціального інтелекту виокремлює три підструктури: конструювання уявлень про комунікативну взаємодію (збирання інформації про взаємодію, визначення динаміки розвитку комунікативної діяльності), проектування поведінки в комунікативній взаємодії (формування образу майбутньої взаємодії, визначення її мети й результату, вибір стратегії поведінки, прогнозування можливих варіантів розвитку комунікативної взаємодії, готовність до несподіваних варіантів розвитку подій), управління комунікативною взаємодією (суб'єкт-суб'єктні відносини, організація учасників у взаємодії задля досягнення поставленої мети, використання необхідних засобів для реалізації комунікативної поведінки) [283, с. 46–51].

Обґрунтовуючи соціальний інтелект як провідну професійну якість фахівця, С. Сургова розкриває своєрідність соціального інтелекту соціального працівника, котра, як справедливо зазначає вчена, полягає в умінні побачити малопомітні для інших особливості поведінки чи зовнішнього вигляду людини; здатність працівника аналізувати вчинки інших людей і бачити за ними мотиви, певний творчий потенціал особистості, прогнозувати поведінку в конкретних ситуаціях; умінні адекватно сприймати та оцінювати інших людей; спостережливості до прояву почуттів, розуму й характеру людини, її поведінки, умінні подумки уявити, змодельовати саме її світ, а не приписувати їй свій власний чи інший, знайомий із

досвіду; оптимістичному підході до людини, заснованому на впевненості, що вона завжди може стати кращою [549, с. 76].

Ураховуючи сказане вище, вважаємо, що в процесі формування СК майбутнього соціального працівника СІ визначає рівень адекватності, ефективності, успішності соціальної взаємодії, здатність застосовувати соціальні знання під час виконання проблемних завдань. Прояв СІ залежить від змісту соціально-професійної діяльності соціального працівника, визначається домінування тієї чи іншої функції соціальної компетентності. Він виступає критерієм когнітивно-діяльнісного компонента СК майбутнього соціального працівника (когнітивна підструктура).

Характеризуючи діяльнісну підструктуру когнітивно-діяльнісного компонента СК МСП, розмежуємо поняття «дія», «діяльність» та «поведінка». Зокрема, дія – це елемент структури діяльності, одиниця її аналізу, оскільки містить усі її ознаки (містить акт свідомості – постановку та утримання мети, спрямованість поведінки) [72, с. 204]; дія утворюється з низки поведінкових актів. Соціальна дія має суспільну значущість, а її суб'єктами є особистість і соціальна група. Тобто дія, не орієнтована на інших людей, не є соціальною. Основною ознакою соціальної дії, згідно з М. Вебером, є осмислена орієнтація її суб'єкта на іншого, у відповідь на реакцію з боку інших учасників взаємодії [385]. Соціальні дії різняться залежно від завдань, на виконання яких їх спрямовано. У цьому плані соціальні дії є формою й способом розв'язання соціальних проблем і суперечностей, в основі котрих – зіткнення інтересів та потреб основних соціальних сил суспільства [287].

Трактуючи соціальну дію як складний структурний процес, О. Субіна виокремлює різні її аспекти й фази: 1) суб'єкт, діюча (і) особа (и) (актор (и)); 2) інша (і) діюча (і) особа (и), на яку (их) спрямовано дію; 3) потреба в активізації поведінки; 4) мотив дії; 5) інтерес; 6) мета дії; 7) метод дії; 8) умови дії; 9) засоби дії; 10) результати дії [546, с. 64].

Система доцільних дій, націлених на досягнення поставленої мети (свідома активність) – це діяльність людини. Тобто діяльність – це сукупність дій. Власне свідомий характер людської діяльності виявляється в її плануванні, передбаченні

результатів, регуляції дій, прагненні до її вдосконалення, доборі найкращих і найефективніших засобів, використанні досягнень науки тощо [72, с. 203]. Діяльність, на відміну від поведінки, не обмежується пристосуванням до наявних природних чи соціальних умов, а перебудовує й змінює їх, у чому виявляються її творчий характер та ресурс самовдосконалення особистості [5, с. 15]. Діяльність характеризує свідому сторону особистості людини (на відміну від поведінки). На думку О. Бодальова, основними видами діяльності, у яких люди виступають суб'єктами пізнання інших, є спілкування й трудова діяльність [47, с. 104]. Соціальна діяльність – цілеспрямовані дії, що ґрунтуються на врахуванні потреб, інтересів і дій інших людей, а також наявних у суспільстві соціальних норм [96].

Загальним підґрунтям діяльності та поведінки є активність. Це їх родове поняття. Видова специфіка полягає в тому, що діяльність (предметна, практична) фіксує суб'єкт-об'єктний зв'язок людини із середовищем, тоді як поведінка – суб'єкт-суб'єктний зв'язок особистості із соціальним середовищем [287]. Внутрішня активність особистості не ототожнюється з діяльністю, але тісно з нею взаємопов'язана: активність виявляється у відносинах, котрі вибудовує та в які включається особистість, виконуючи певну діяльність; діяльність має предметний характер і відбувається завдяки спрямованій активності особистості.

Однією з найбільш поширених форм активності особистості виступає її соціальна активність. У науково-педагогічній літературі соціальну активність розглянуто як:

- форму (сукупність форм) людської діяльності, свідомо орієнтованої на виконання завдань, що постають перед суспільством, класом, соціальною групою в певний історичний період [560];
- системну соціальну якість, у якій виявляється та реалізується рівень соціальності індивіда, тобто глибина й повнота зв'язків особистості із соціумом, рівень перетворення особистості на суб'єкта суспільних відносин [636; 8];
- діяльність особистості та її цілісну соціально-психологічну якість, котра, будучи діалектично взаємозумовленою, визначає й характеризує ступінь або

міру персонального впливу суб'єкта на предмет, процеси і явища навколишньої дійсності [215];

– складну структуру, яка характеризується потребою до дії, реалізується в соціально значущій діяльності, спрямованій назовні й такій, якій притаманні соціально-ціннісні вчинки й поведінка; інтересами, що відображають особистісні утворення, котрі інтегрують раціональне та емоційне начала й котрі визначають спрямованість людини на предмети і явища дійсності, а також мотивами її дій [258, с. 34];

– творчу спроможність та прагнення до самостійних дій [638, с. 361];

– взаємодію між особистістю й соціальним середовищем, у процесі якої відбувається перетворення і середовища, і суб'єкта [327];

– характеристику особистості, що реалізується в соціальній поведінці та соціальній діяльності [117].

Загалом, соціальна активність є свідченням цілісності особистості, готовності до соціальної взаємодії, ініціативності, самостійності, сприяє засвоєнню широкого спектра соціальних ролей, самоідентифікації й самоактуалізації особистості тощо.

Соціальна активність студента – це особистісна якість, що визначається як інтеграційна характеристика його мотиваційно-ціннісної орієнтації та самоорганізації, його соціально спрямованої діяльності й поведінки, взаємодія з членами колективу та соціальним середовищем під час виконання соціально значущої діяльності. Ключовими якостями соціальної активності є прояви ініціативи, самостійність, незалежність, повага до відмінностей, емпатія, рефлексія, комунікабельність, критичність, громадянськість, патріотизм [202].

Соціальна активність студентів – це важливий елемент суспільного життя, що стимулює суспільство до розвитку; діяльність, спрямована на пошук оригінальних рішень у різних ситуаціях; процес виконання соціально значущої діяльності з перетворення навколишнього середовища та створення нового продукту; спроможність аналізувати, узагальнювати й використовувати на

практиці свій життєвий досвід; спосіб отримання певного соціального досвіду через соціальну взаємодію з навколишніми [146].

Під час тлумачення дефініцій «компетентність», «соціальна компетентність», їх змісту, сутнісних характеристик, науковці часто звертаються до поняття «соціальна активність». Зокрема, В. Шахрай указує на те, що виразною ознакою компетентності особистості є саме «соціальна активність – спосіб буття й розвитку індивіда як суб'єкта суспільного життя, що ґрунтується на свідомому прагненні до зміни соціальних умов і формування власних установок, ціннісних орієнтацій» [615, с. 56]. О. Овчарук [353, с. 13–41] та Г. Хлипавка [590, с. 174] розглядають компетентність як міру включення особистості в активну діяльність на основі сформованих цінностей, здобутих знань, умінь, навичок, досвіду. І. Зарубінська [171, с. 10] зазначає, що проявом соціальної компетентності є соціальна активність. Г. Беліцька [37], зі свого боку, доводить, що соціальна компетентність концептуалізує вищий рівень соціальної активності особистості – освоєння й розвиток соціальної дійсності, – який досягається в процесі діяльності, поведінки, спілкування, спостереження, завдяки гуманізації усвідомлення соціальних проблем і ціннісних орієнтацій. А. Брушлинський та інші науковці [547] вказують на суб'єктність як важливий показник соціальної компетентності, що відображається у високому рівні соціальної активності індивіда.

Потрібно також наголосити на тому, що до структури соціальної компетентності науковці [59, с. 11; 142; 228; 546; 615, с. 189] також включають соціальну активність. Зокрема, В. Шахрай виокремлює соціальну активність із реалізації цінностей показником діяльнісного критерію ціннісно-диспозиційного компонента соціальної компетентності особистості; Т. Кондратова та Н. Сажина визначають соціальну відповідальність, активність показниками особистісного компонента в структурі соціальної компетентності; М. Докторович визначає соціальну активність як критерій сформованості соціальної компетентності старшого підлітка; О. Субіна виокремлює соціальну активність показником діяльнісно-практичного критерію сформованості соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей; Н. Борбич включає соціальну

активність як показник діяльнісно-практичного критерію соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів.

Вважаємо, що соціальна активність є не лише індикатором та результатом сформованості в особистості соціальної компетентності, а й виступає рушійною силою, необхідною умовою формування й розвитку в особистості соціальної компетентності, є тією діяльністю, у якій формується та розвивається соціальна компетентність, виступає показником сформованості соціальної компетентності.

Формування й розвиток соціальної активності студентської молоді створює підґрунтя для її самореалізації, розвитку лідерських якостей, налагодження зв'язків і комунікації, підвищення її творчого потенціалу, сприяє формуванню та поліпшенню громадянського суспільства.

Формами прояву соціальної активності є громадсько-політична діяльність молоді, соціальні акції й інше.

Напрямами формування соціальної активності студентів є науково-дослідна робота; контроль за самопідготовкою студентів до занять; діяльність студентських рад; планування та проведення виховних заходів, сприяння й участь у розвитку художньої самодіяльності та роботі спортивних секцій; популяризація здорового способу життя, організація й проведення зустрічей; участь студентів у різних видах соціально значущої діяльності; участь студентів у соціальних проєктах, у молодіжних організаціях, волонтерській діяльності, студентському самоврядуванні закладу вищої освіти; інтеграція технологій формальної та неформальної освіти в освітньому процесі тощо.

Ще одне поняття, яке потребує наукового розгляду в контексті соціальної компетентності особистості і її когнітивно-діяльнісного компонента, виступає його показником, тісно пов'язане з рухом, дією, здатністю й готовністю до швидкого виконання завдань, – це мобільність.

Наукові узагальнення з питання досліджень явища мобільності [604, с. 84] із позицій філософії, соціології, психології, демографії, педагогіки дають підставу диференціювати такі види мобільності, як вертикальна та горизонтальна, індивідуальна й групова, внутрішньогенераційна та міжгенераційна; соціальна,

професійна, трудова, культурна, міжпрофесійна тощо. Соціальна мобільність – міждисциплінарне поняття, що виражається в професійному, кваліфікаційному, соціальному, галузевому, територіальному й інших переміщеннях індивідів, є своєрідною формою їх адаптації до нових технологічних та економічних умов функціонування [102, с. 77].

У контексті нашого дослідження окремо потрібно відзначити наукові пошуки І. Залялетдінової [167, с. 10], Е. Зеєра [173, с. 33], О. Іпатова [182, с. 13], Ю. Калиновського [190], С. Пальохіної [372], Ю. Сачук [460], Д. Чернілевського [599] щодо обґрунтування дефініції «соціально-професійна мобільність майбутнього фахівця» (див. додаток Ж).

Зокрема, Д. Чернілевський вважає, що формування професійної, а також соціально-професійної мобільності – це формування конкурентоспроможності випускників на ринку праці, що досягається в комплексній підготовці, поєднує в собі, з одного боку, вузький професіоналізм, а з іншого – універсалізм у формуванні компетентного фахівця [599]. На зв'язок соціально-професійної мобільності та професіоналізму майбутнього фахівця вказує Е. Зеєр [173, с. 33]. Учений визначає соціально-професійну мобільність у педагогічній сфері як особливу якість особистості, що формується в процесі навчання й виховання.

Вищезгадані науковці розглядають соціально-професійну мобільність майбутнього фахівця з позицій інтегративної властивості особистості (Ю. Калиновський [190]), її готовності (І. Залялетдінова [167], О. Іпатова [182]) і здатності (І. Залялетдінова [167]), особливої якості (Е. Зеєр [173]), інтегративної професійно-особистісної риси (С. Пальохіна [372]), динамічного особистісного новоутворення (Ю. Сачук [460]).

На думку науковців, соціально-професійна мобільність зумовлює готовність і спроможність особистості швидко змінювати свій статус або становище в соціальному, культурному чи професійному середовищі (Ю. Калиновський [190]), сфери професійної діяльності (О. Іпатова [182, с. 13]), забезпечує виконання трудових функцій і дій під час переходу з однієї сфери професійної діяльності в іншу, за зміни місця роботи, спеціальності та соціальної ролі відповідно до вимог

професійного стандарту під впливом зовнішніх чинників (І. Залялетдінова [167, с. 10]). Ю. Сачук [460] соціально-професійну мобільність розглядає як динамічне особистісне новоутворення, що інтегрує комплекс ключових і фахових компетентностей, здатностей до автономної професійної діяльності, свідомого й гнучкого керування ресурсами суб'єктності, професійною поведінкою, а також готовності оперативно засвоювати нові реалії в різних сферах життєдіяльності, спираючись на передові освітні тенденції та кон'юнктуру ринку праці.

Чинниками соціально-професійної мобільності особистості є зміни в природі, культурі або соціумі, ситуацій і обставин діяльності суб'єктів [190].

Соціально-професійна мобільність фахівця може бути схарактеризована певними параметрами: відкритістю до нового; готовністю до професійної рефлексії; мотивацією успіху; спроможністю інтерпретації; здатністю до внутрішньо вільного вибору в ситуації прийняття відповідальних рішень; включеністю в безперервний процес освіти та самоосвіти [372, с. 11–12], активністю й інтересом до професійної діяльності; адаптивністю до різних її видів; налаштованістю на творче ставлення до виконуваної діяльності [182, с. 13].

Розкриваючи поліфункціональність соціально-професійної мобільності, С. Пальохіна визначає такі її освітні й соціальні функції: комунікативну, що передбачає вміння та спроможність працювати в команді, тісну кооперацію, відповідальність за якість своєї участі в спільній справі, ставити проблеми й розв'язувати їх навіть у ситуації невизначеності, здобуваючи при цьому самостійно необхідну інформацію; адаптаційну; інноваційну та рушійну, яка є складником, рушійною компонентою мобільності сучасного суспільства й мобільності будь-якої системи; фасилітаційну; функцію передачі та зберігання національно-культурної інформації; освітньо-виховну функцію [372, с. 11–15].

У контексті нашого дослідження вважаємо, що соціальна компетентність майбутнього фахівця, з одного боку, забезпечує його високу соціально-професійну мобільність, з іншого – соціально-професійна мобільність особистості є необхідною умовою становлення соціально компетентного фахівця, сприяє формуванню й розвитку його соціальної компетентності.

Зазначене вище дає змогу визначити основні узагальнені індикатори (критерії, показники) та рівні, на основі яких здійснюватиметься визначення й оцінювання результатів сформованості КДК СК МСП на констатувальному та формувальному етапах експерименту. Їх ми представимо в наступному підрозділі 2.3.

Інший компонент соціальної компетентності МСП – *особистісно-рефлексивний (ОРК)*. Він передбачає регуляцію процесу та результату реалізації соціальної компетентності (наявність соціально значущих якостей особистості), розвинену здатність до рефлексії власної соціальної поведінки, соціо професійної діяльності та діяльності інших. У нашому дослідженні ОРК СК МСП представлено двома складниками – особистісною та рефлексивною. Схарактеризуємо їх.

Звертаючись до розробки теоретико-методологічних основ формування соціально значущих якостей як регуляторів соціальної поведінки й діяльності майбутніх соціальних працівників, спираючись на основні положення Т. Алексеєнко [5, с. 15], під соціально значущими якостями особистості розуміємо ті з них, які сприяють виконанню соціальних, професійних, суспільно значущих завдань, становленню здобувача вищої освіти як громадянина, фахівця та особистості. Вважаємо, що соціальні якості особистості повинні відображати здатність МСП до соціальної, професійної діяльності, саморозвитку й самореалізації в соціальній сфері та характеристики її соціальної поведінки, які проявляються в діях, вчинках, відносинах між людьми й формуються лише в умовах активної діяльності, спільної з іншими (групової), у взаємодії. Соціально значущі якості особистості мають інтегративний характер, визначаються способом життя (що є результатом соціалізації особистості), особливостями професійної підготовки та формуються в конкретній діяльності.

Соціально-компетентна особистість повинна володіти відповідними морально-етичними, емоційно-вольовими характеристиками, товарицьким ставленням до людей тощо.

Значущою якістю соціально компетентного майбутнього соціального працівника є соціальна відповідальність – активне свідоме виконання актуальних

професійних соціальних ролей, в основу яких покладено співвідношення власних дій і їх наслідків із термінальними цінностями суспільства й нормами та з реальними потребами клієнтів, а також у здатності та готовності відповідати за отриманий результат [598]. Вона виявляється в таких аспектах практичної діяльності соціального працівника: особистісному – через відповідальне ставлення до клієнтів, до професійної справи, до себе; функціональному – у різних напрямках діяльності соціального працівника та предметно-орієнтувальному – виступає підґрунтям для професійно-особистісного розвитку й саморозвитку соціального працівника та є показником його готовності до професійної діяльності [376, с. 177].

Соціальна відповідальність фахівця соціальної сфери визначається за двома групами критеріїв: об'єктивні критерії (відображають зумовленість дій суб'єкта зовнішніми соціальними вимогами, тобто реальне включення фахівця в соціальні зв'язки та відносини) і суб'єктивні критерії (характеризують соціальні й морально-психологічні якості особистості фахівця як суспільної істоти та результату соціалізації, виявляють рівень усвідомлення нею власного обов'язку перед суспільством) [136, с. 47].

До основних принципів соціальної відповідальності науковці відносять принцип гуманізму (передбачає визнання й дотримання прав людини); прозорості (означає відкритість процедури прийняття рішень); підзвітності (полягає в систематичній звітності про вплив своєї діяльності на інших і навколишнє середовище); поміркованості в прийнятті рішень (забезпечує збереження життя та здоров'я); патріотизму (полягає в усвідомленні цінності Батьківщини); обов'язку (передбачає наявність і виконання моральних зобов'язань); духовності (забезпечує гармонійний розвиток духовних засад людини); професійної компетентності (передбачає здобуття освіти, наявність відповідних знань, сформованість умінь та навичок, підвищення кваліфікації з відповідної галузі діяльності); працелюбності (полягає в позитивному ставленні до праці, що виражається через добросовісність, дисциплінованість, ініціативність, активність); творчої спрямованості (полягає в креативності, творчій ініціативі) [81; 583].

Оскільки об'єктом діяльності й взаємодії соціальних працівників є люди, їх групи, громада тощо, то провідне місце в структурі СК цього фахівця відводиться спілкуванню, котре є основним інструментом технології професійної соціальної роботи [219, с. 6], комунікативним і вербальним умінням. Л. Савенкова стверджує, що система комунікативних умінь передбачає володіння педагогічним контактом, вербальними й невербальними засобами спілкування; орієнтування в його ситуації; установлення й підтримування зворотного зв'язку; побудову та реалізацію плану спілкування; соціальну перцепцію; створення творчого самопочуття; використання «приспосовань»; завоювання ініціативи [455, с. 8].

Оскільки професійне спілкування соціального працівника розпочинається зі встановлення міжособистісного контакту, яке забезпечується через сприйняття й розуміння суб'єктів взаємодії, то особливої ваги тут набувають уміння соціальної перцепції [39, с. 78–79].

Загалом, соціальна перцепція – це багатофункціональний психологічний процес сприйняття іншої людини, її зовнішніх ознак, зіставлення їх із її особистісними характеристиками та інтерпретація й прогнозування на цій основі її вчинків [329]; процес, що відповідає за реалізацію людиною певної соціальної поведінки [150, с. 92]. Вона включає сприйняття соціальної дійсності та людини людиною (міжособистісна перцепція) [230]; власне процес сприйняття поведінки, її інтерпретацію в термінах причин поведінки й очікуваних наслідків поведінки, що сприймається, емоційну оцінку, побудову стратегії власної поведінки [244].

Процес соціальної перцепції можна представити в такій схемі: сприйняття зовнішнього вигляду та поведінки об'єкта спостереження – оцінка – створення уявлень про психологічні особливості й етап об'єкта спостереження – оцінка – формування уявлень про причини та наслідки – оцінка – створення стратегії власної поведінки [329]. Вона реалізовує такі функції: пізнання самого себе; пізнання партнерів із взаємодії; організація спільної діяльності. Провідним аспектом соціальної перцепції є емпатія [256, с. 110–111], що виявляється в здатності розуміти погляди й почуття інших людей, які не завжди поділяє соціальний працівник, проте внаслідок професійної діяльності він повинен взаємодіяти, попри

власні амбіції, уміти співпереживати, із розумінням та відповідальністю ставитися до розв'язуваної проблеми, заснованої на альтруїстичних засадах, допомогти розкрити клієнту його позитивні риси, індивідуальні особливості [39, с.78].

Соціальну перцепцію розуміємо, як спроможність майбутнього соціального працівника, соціального педагога в процесі безпосередньої суб'єкт-суб'єктної взаємодії із соціальним об'єктом (клієнтом, особою, групою осіб тощо) перетворювати інформацію цілісного сприйняття його та ситуації такої взаємодії на професійній основі, виконуючи стратегічні (планування результату взаємодії), тактичні (підбір засобів і методів впливу), ситуативні (реакція в діях) завдання.

Не менш важливим перцептивним механізмом розуміння партнера по спілкуванню виступає рефлексія – осмислення людиною власних дій, діяльність самопізнання, самоаналіз, роздуми людини над своїм душевним станом, усвідомлення того, як нас сприймають інші. Вона дає змогу проаналізувати та об'єктивно оцінити власні дії, подивитися на себе збоку, проаналізувати продуктивність і результативність своєї діяльності, спрямованої на подальше професійне самовдосконалення [39, с. 79].

Наступним важливим аспектом СК МСП є емоційний складник професійної діяльності, міжособистісної взаємодії. Це підтверджується уведенням до структури СК науковцями емоційно-емпатійного компонента, який полягає в безпосередніх реакціях на людей, – вихованість емоційної сфери студента, емпатія; рівень самоствалення, самооцінки; рівень самосприйняття, володіння собою; вольові якості, котрі виявляються в таких характеристиках, як ініціативність, розумність, цілеспрямованість, мобілізація для інтенсивної й масштабної діяльності [17, с. 109]; емоційно-почуттєвого, що передбачає емпатійність, емоційну відкритість, самооцінку, самосприйняття [264]; емоційно-рефлексивного – уміння зрозуміти почуття іншої людини, навички емпатичного прийняття іншої особи, рефлексивні вміння [290]; емоційно-вольового компонента [60; 154; 282]. Про важливість емоційного компонента в підготовці майбутніх соціальних педагогів, що передбачає рівень самоствалення, самооцінки, самосприйняття, емоційну стійкість, емпатію, говорить А. Фатихова [577], а А. Рибаківа до структури соціально-

психологічної компетентності фахівця із соціальної роботи (особистісний компонент) уводить емоційний інтелект [448].

Можемо констатувати, що представлені вище показники емоційного компонента СК тією чи іншою мірою співзвучні з поняттям «соціальний інтелект».

Зазначимо, що проблеми розвитку та формування соціального інтелекту майбутніх соціальних працівників стосуються праці В. Полторак [85], О. Жизномірської [159], О. Мельничук [312], Є. Миронюк [320], О. Наконечної [334], Н. Волкової, Н. Провоторової [418].

У науково-педагогічній літературі знаходимо низку визначень поняття «емоційний інтелект» (далі – ЕІ). Зокрема, науковці під ЕІ розуміють органічне поєднання мислення з емоційною сферою особистості, що становить основу саморегуляції поведінки [9; 82; 116; 312, с. 76]; зв'язок когнітивних здібностей та особистісних характеристик [286, с. 34]; набір когнітивних здібностей, компетенцій і навичок, які впливають на спроможність людини справлятися з викликами й тиском зовнішнього середовища [650]; здатності сприймати, оцінювати та управляти власними емоціями й емоціями інших людей і груп [286]; систему інтелектуальних здібностей, пов'язаних із пізнанням поведінкової інформації, спроможністю передбачення наслідків поведінки [33]; інтегральну характеристику особистості, що визначає успіх будь-якої діяльності людини, зокрема комунікативної, за будь-яких умов [85]; сукупність некогнітивних (емоційних і соціальних) здібностей, знань й умінь, що впливають на можливість індивіда успішно відповідати вимогам навколишнього середовища та протистояти його тиску [307] й ін.

У працях науковців із дослідження емоційного інтелекту [74; 307; 312; 342; 431; 631] зазначено, що нині найбільш визнаними є такі моделі емоційного інтелекту:

– модель здібностей Дж. Маєра, П. Селовея, Д. Карузо (J. Mayer, P. Salovey, D. Caruso): уявлення про емоційний інтелект як перетин емоцій і пізнання [702];

– змішана модель: Р. Бар-Он (R. Bar-On) (ЕІ як поєднання розумових й особистісних рис, притаманних кожній конкретній особі) [649]; К. Петридес та Е. Фернх (K. Petrides, A. Furnham) (ЕІ як здатність та риса, яка визначає стійкість поведінки в різних ситуаціях) [714], Д. Люсин (ЕІ як поєднання когнітивних здібностей, уявлень про емоції, особливості емоційності) [286], Д. Гоулман (D. Goleman) (ЕІ як поєднання когнітивних здібностей і особистісних характеристик) [680]. Аналіз авторських концепцій емоційного інтелекту свідчить про те, що його структурні компоненти співвідносяться з певною групою здібностей – когнітивних, емоційних, особистісних, соціальних. Детальніше структуру ЕІ, запроповану науковцями, представлено в додатку Д.

Щодо можливостей розвитку емоційного інтелекту особистості серед дослідників існують різні думки. Так, Дж Маєр, П. Саловей (J. Mayer, P. Salovey) [703], І. Андрєєва [10] стверджують, що підвищити його рівень неможливо, оскільки це відносно стійка особистісна властивість. Але, як зазначає О. Новак, емоційні знання, якими оперує емоційний інтелект, легко набуваються [342, с. 42]. Іншої думки дотримуються Г. Гарскова [94], Д. Гоулман [116, с. 10]. Вони вважають, що на процес формування ЕІ можна та потрібно впливати з дитинства, його треба вдосконалювати в дорослому віці шляхом розвитку таких здібностей, як самоконтроль, завзяття й наполегливість, мотивування своїх дій.

Суперечливим є питання й про оптимальний період розвитку ЕІ. Існує думка, що сензитивним періодом для розвитку є дитинство. Проте нервові шляхи мозку продовжують розвиватися до середини людського життя, що відкриває можливість емоційного розвитку, котрий виявляється в збільшенні здібностей свідомого регулювання емоцій [398]. Д. Люсин вважає, що цей конструкт формується протягом життя під впливом певних чинників, як-от: когнітивні здібності (швидкість і точність опрацювання емоційної інформації); уявлення про емоції (як про цінності – важливе джерело інформації про себе та інших тощо); особливості емоційності (емоційна стійкість, емоційна чутливість) [286, с. 34].

До найбільш перспективних сфер розвитку здібностей емоційного інтелекту з-поміж інших належать сфери освіти, сучасних інформаційних систем [398].

Значущими в контексті нашого дослідження є результати наукового пошуку А. Четверик-Бурчак щодо впливу емоційного інтелекту на успішність життєдіяльності особистості. Науковцем встановлено, що домінантною є здатність розуміти та керувати власними емоціями. Наступні в ієрархії – здатність усвідомлювати наслідки поведінки, розуміння емоцій навколишніх, емоційна стійкість, сумлінність, доброзичливість, екстраверсія та відкритість новому досвіду [601, с. 16].

Наголосимо, що, на нашу думку, формування й розвиток СК МСП, його професійної компетентності загалом неможливе без такої важливої властивості особистості, як «самоактуалізація» – прагнення людини до якомога повнішого виявлення й розвитку своїх особистісних можливостей; означає вибір із різноманіття можливостей можливості зростання; процес реалізації можливостей особистості [305, с. 110].

Зазначене вище дає змогу визначити основні узагальнені індикатори (критерії, показники) та рівні, на основі яких здійснюватиметься визначення й оцінювання результатів сформованості ОРК СК МСП на констатувальному та формуальному етапах експерименту. Їх ми представимо в наступному підрозділі 2.3.

Таким чином, здійснений теоретичний аналіз наукових досліджень соціальної компетентності, вивчення основних нормативних документів у галузі вищої освіти, власні напрацювання щодо розуміння сутності, змісту понять «компетенція» та «компетентність», їхньої будови дали змогу уточнити структуру соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників і визначити її як єдність та взаємозв'язок таких компонентів, як мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний. Змістова характеристика складників соціальної компетентності дає змогу визначити основні узагальнені індикатори (критерії, показники) та рівні, на основі яких здійснюватиметься визначення й оцінювання результатів сформованості СК МСП на констатувальному та формуальному етапах експерименту.

2.3. Критеріальна та рівнева характеристика сформованості соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників

Наукове обґрунтування критеріїв, показників та рівнів сформованості соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників тісно пов'язане з оцінкою, моніторингом сформованості останнього. Під час їх розробки, на нашу думку, потрібно враховувати та звертати особливу увагу на критеріально-рівневий інструментарій оцінювання результатів формування соціальної компетентності.

Виконуючи це завдання, зауважимо, що досліджуваний конструкт як освітній результат, має відповідати таким критеріям: бути чітким, давати змогу окреслити зміст вимог до здобувача вищої освіти; бути діагностичним, тобто повинен мати об'єктивні ознаки рівня його сформованості чи несформованості; бути вимірюваним, а отже, мають існувати спосіб і шкала для його вимірювання прямими або непрямыми методами, ступеня сформованості його компонентів.

Нині в науковій і науково-педагогічній літературі відсутній усталений критеріально-рівневий інструментарій оцінювання стану сформованості СК студентів, зокрема, майбутніх соціальних працівників, на що звертають свою увагу науковці [60; 70; 118; 162; 277; 615]. Також відзначено, що в досліджуваних структурах СК особистості багато критеріїв, котрі не взаємопов'язані між собою, не становлять єдиної типологічної групи, хоча й здійснені вони в одному напрямі, а їх деталізація та визначення викликають наукову полеміку, що утруднює зведення одержаних таким чином експериментальних результатів до єдиної системи [70].

У контексті цього відзначимо, що СК соціального працівника – це багатовимірна конструкція, комбінація пов'язаних компонентів і ключова проблема, що виникає з її вимірюванням, а відтак потрібно чітко окреслити будову субконструкцій та відобразити їхні зв'язки [482, с. 92]. Тому в розробці відповідного інструментарію в нашому випадку ґрунтуватимемося на теорії й методиці соціальної роботи, професійної освіти.

Визначення в структурі СК МСП ієрархічної системи взаємопов'язаних компетенцій, на нашу думку, частково розв'язує проблему її вимірювання завдяки самій конструкції останньої. Знаходимо схожі погляди на підтвердження цієї тези в дослідженні Л. Алана Сроуфе (L. Alan Sroufe) [721, с. 2]. Водночас потрібно враховувати, що якщо в структурі СК виокремлювати ієрархічну систему взаємопов'язаних компетенцій, що трансформуються з часом, згідно з логікою системного підходу, – зміни в одній компетенції зумовлюють зміни й в інших, а також у компетентності в цілому. Навпаки, за зміни вимог до цілісності компетентності, змінюються й компетенції, які не статичні, а змінні, а їх змінність зумовлена зовнішніми чинниками [70].

Критерій – слово грецького походження (*criterion* – засіб судження). Це ознака, на підставі котрої здійснюються оцінювання, означення або класифікація певних об'єктів. При цьому під ознакою розуміють зовнішній прояв властивостей, за якими її можна впізнати, визначити або описати [109]. Критерії оцінювання СК МСП повинні виражати вищий рівень її розвиненості, бути ідеальними зразками для порівняння з реальними характеристиками цього явища, а їх сукупність – повністю охоплювати всі суттєві характеристики, відображати взаємозв'язки та взаємозалежність між усіма компонентами досліджуваної системи, розкриватися в специфічних ознаках кожного її структурного компонента й показувати динаміку досліджуваного процесу. Критерії СК також повинні відображати основні закономірності формування особистості майбутнього соціального працівника, а якісні показники – виступати в єдності з кількісними. Зокрема, кожен із компонентів СК МСП має бути представлений і якісно (наприклад зміст засвоєних знань), і кількісно (обсяг засвоєних знань, рівень їх засвоєння тощо). *У межах досліджуваної проблеми, виходитимемо з того, що критерії – це якості, властивості, ознаки об'єкта, який вивчається, що дають змогу зробити висновки про стан і рівень його сформованості.*

Наголосимо також на зв'язку критерію та показника, про що свідчать окремі публікації в науковій літературі. Кожен критерій потребує розробки набору відповідних даних (індикаторів), на основі аналізу яких можемо робити висновки

про рівень сформованості СК студента. Показник вимірювання демонструє розвиненість критерію й фіксується числом, отриманим унаслідок вимірювання, за допомогою котрого можлива оцінка якості розвитку певного компонента СК у відповідних умовах. Визначаючи показники, мусимо дотримуватися таких вимог, як чіткість їхнього змісту, можливість їх вимірювання; системність даних, що забезпечує найбільш повну характеристику соціальної компетентності особистості; результативність, гнучкість, здатність відобразити можливі зміни. Новий тлумачний словник української мови визначає показники, як наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь [343, с. 761]. Проблема розвитку соціальної компетентності потребує встановлення якісно-кількісних характеристик (критеріїв та рівнів) такого розвитку.

Визначені критерії й показники сформованості СК є основою для встановлення рівнів сформованості цієї якості в студентів – майбутніх соціальних працівників. Поняття «рівень» розуміють як ступінь прояву та реалізації певного критерію й показника, представленого системою мотивів, знань, практичних умінь і навичок, особистісних та спеціальних здібностей, у тому числі спроможності до рефлексії, які відображають їхні характерні ознаки. Відтак критерії, показники й рівні є тими індикаторами, на основі котрих відбуваються визначення та оцінювання результатів сформованості СК особистості, зокрема соціального працівника. На нашу думку, рівень сформованості СК майбутніх соціальних працівників відображається шляхом встановлення конкретних ознак, що характеризують прояв їхніх основних критеріїв через частоту, повноту й постійність.

Тому під час дослідження нами визначено три рівні сформованості соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників: *низький (репродуктивний), середній (конструктивний) і високий (творчий)*. Недопустимий рівень, який часто трапляється в працях дослідників, не розглядаємо, оскільки вважаємо, що студенти, вступивши на спеціальність 231 Соціальна робота, пройшли профвідбір і їх вступ був зумовлений певними мотивами, оцінкою власних можливостей навчатися за вказаною спеціальністю. Водночас якщо студент із недопустимим рівнем СК

потрапив на навчання за вказаною спеціальністю – його навчання в закладі вищої освіти не буде тривалим.

Потрібно зазначити, що накопичений науковий і практичний досвід, пов'язаний з об'єктивним аналізом емпіричних даних щодо сформованості певного конструкту, засвідчує достатність його оцінки за трьома рівнями. Хоча за такого підходу існує ризик зниження вірогідності отриманих результатів. Натомість виокремлення великої кількості рівнів сформованості цього явища (конструкту) ускладнює дослідження, оскільки їх важко диференціювати.

Зважаючи на наукове положення про те, що критерії мають бути максимально розгорнутими, включаючи дрібні одиниці вимірювання, які демонструють розвиненість критерію (показники), що дає змогу в реальному дослідженні «заміряти» процес, порівняно з її ідеалізованим змістом, нижче в роботі подаємо їх розширену характеристику.

Ураховуючи те, що *МЦК СК МСП передбачає* готовність особистості до прояву компетентності, здатність до соціального й професійного саморозвитку; містить ставлення до змісту компетентності та настановлення на її розвиток, охоплює мотиви, цілі, потреби, цінності, мотиваційні та ціннісні орієнтації, особистісні та соціо професійні настановлення, ми визначили такі критерії мотиваційно-ціннісного компонента СК МСП:

– *мотиваційна підструктура*: сила й стійкість мотиваційних орієнтацій особистісного та соціо професійного становлення; сила й стійкість мотиваційних орієнтацій у соціально-професійній діяльності; сила та стійкість мотиваційних орієнтацій у міжособистісних відносинах, що є основою соціальної спрямованості студента, рівень соціально-професійної зрілості;

– *ціннісна підструктура*: чіткість ієрархії соціально значущих, професійних цінностей; сила та стійкість просоціальних ціннісних орієнтацій; розвиненість ціннісно-смыслового розуміння студентами соціальної дійсності (цінність атмосфери довіри й взаємодопомоги серед колег; цінності соціальної взаємодії, безконфліктного існування, колегіальності у навчальній та професійній діяльності, конструктивного діалогу; цінності активної соціальної діяльності, що

ґрунтуються на суспільно схвалюваній позиції індивіда); ставлення до соціальних норм і цінностей.

Відповідно, *показники сформованості мотиваційної підструктури* відображають мотиви соціальної поведінки, діяльності та специфічної діяльності (соціально-професійної) (прагнення, бажання, прояви); здатність до соціального й професійного розвитку (особисті цілі та прагнення): уміння ставити реальні соціально-професійні цілі; спрямованість на досягнення; спроможність пояснити свої соціальні дії з погляду доцільності; характер утворення соціальних цілей; розуміння й осмислення соціальних мотивів; прагнення підтримувати стосунки з людьми; орієнтація на спільну діяльність; здатність дотримуватися та демонструвати соціально відповідальну поведінку, що виражається в прагненнях, бажаннях, проявах; прагнення до міжособистісної соціальної взаємодії, професійного спілкування; прагнення до соціально значущої діяльності й бажання її здійснювати; прагнення самореалізуватися в соціально-значущій діяльності; прагнення до соціально-професійної діяльності; прагнення отримати соціальні знання та реалізувати професійні здібності; прагнення до професійного спілкування; прагнення до соціально-пізнавальної діяльності; прагнення до соціо-професійного саморозвитку.

Показники сформованості ціннісної підструктури відбивають усвідомленість, узгодженість, стійкість просоціальних і професійних цінностей, потреб й орієнтацій, ставлення до соціальних норм і цінностей: усвідомленість, узгодженість, стійкість соціальних цінностей, потреб та орієнтацій; ставлення до соціальної взаємодії з іншими як до цінності; ставлення до соціальних норм і цінностей; прагнення до гармонійного буття та здорових стосунків із людьми; відсутність бажання/бажання маніпулювати людьми у своїх інтересах; зацікавленість у думці інших щодо своєї професії; прагнення досягти визнання в суспільстві шляхом вибору найбільш соціально схваленої професії, роботи; бажання вносити у свою суспільну діяльність і роботу різні зміни та вдосконалення; прагнення до колегіальності в роботі, до найбільш повної реалізації своїх здібностей у сфері професійного життя й до підвищення своєї професійної

кваліфікації; зацікавленість в інформації про свої професійні здібності та можливості їх розвитку; прагнення досягнути конкретних і відчутних результатів у своїй професійній діяльності; прагнення мати цікаву, змістовну роботу й професію; бажання ідентифікувати себе з визначеною соціальною групою; ретельне планування всіх етапів освітнього процесу та суспільної роботи з розподіленням конкретних цілей на кожному етапі; прагнення підвищити свою самооцінку, реалізувати власну соціальну спрямованість через активне суспільне життя; якомога повніше реалізувати й розвинути свої здібності у сфері суспільного життя; через суспільну діяльність реалізувати своє щире бажання зробити життя суспільства якомога краще.

Соціальні настановлення як складова частина мотиваційно-ціннісного компонента відбивають готовність, схильність до соціально-професійної дії, що виникає за зіткнення двох чинників – потреби й ситуації її задоволення: настановлення на соціальну взаємодію: на співрозмовника, опанування обраної професії; соціально-пізнавальну спрямованість студента; настановлення на реалізацію професійних здібностей, отримання соціальних знань, на професійну реалізацію, самореалізацію в соціально-значущій діяльності; настановлення особистості на розуміння та осмислення соціальних мотивів; дотримання й демонстрацію соціально відповідальної поведінки (прагнення, бажання, прояви); на соціальний саморозвиток; стосунки з людьми, спільну діяльність; на соціальне схвалення; емоційні стосунки; на розв'язання професійних проблем; настановлення на виконання роботи якнайкраще; на співпрацю.

Потрібно також зазначити, що характеризуваний нами компонент, пов'язаний із когнітивно-діяльним складником соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників, оскільки:

- категорія цінності є і мотиваційним, і когнітивним утворенням;
- доповнює когнітивно-діяльним компонент у процесі формування соціальної компетентності студентів;
- містить мотивацію на (1) здобуття соціальних знань, (2) пошуково-пізнавально-оцінну діяльність, що забезпечує цілісність навчального процесу,

формування компетенцій, (3) мотивацію на науковий пошук, (4) соціально спрямовану, творчу професійну діяльність на основі цінностей, (5) соціальну взаємодію;

- відображає діяльність через визначення цінностей, що ставить перед собою особистість;

- забезпечує сталий професійний інтерес (інтерес до суб'єктно-об'єктного спрямування діяльності; інтерес до змісту та напрямів діяльності соціального працівника; до функцій діяльності соціального працівника; налагодження соціальної взаємодії; до об'єкта діяльності тощо);

- активізує зазначену діяльність, сприяє розвитку й збагаченню когнітивного компонента, формуванню компетенцій.

Зв'язки з особистісно-рефлексивним компонентом соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників:

- забезпечує здатність до соціального розвитку (особистісні цілі та прагнення);

- забезпечує зберігання в пам'яті інформації, її відтворення в потрібний момент задля виконання теоретичних і практичних професійних завдань, розв'язання проблем;

- містить мотивацію на (1) розширення кола професійного спілкування, (2) налагодження професійного діалогу з діючими фахівцями й обмін досвідом, (3) саморозвиток, самовдосконалення в соціальній та професійній сферах тощо.

Для оцінювання стану сформованості мотиваційно-ціннісного компонента СК визначено й схарактеризовано відповідні рівні (низький/репродуктивний, середній/конструктивний і високий/творчий), котрі являють собою одну з трьох складових частин системи оцінювання результатів дослідження та відображають ступінь прояву (сформованості) цього компонента. Змістове наповнення рівнів його сформованості представлено в додатку И 2.

Когнітивно-діяльнісний компонент соціальної компетентності МСП передбачає (виражає) сформованість системи соціальних компетенцій та здатність

особистості пізнавати соціально-професійну реальність, прояв компетентності, соціальної поведінки в основних сферах діяльності та міжособистісної взаємодії.

Критеріями КДК СК МСП виступають:

– *для когнітивної підструктури* – глибина, повнота, міцність та структурованість соціальних знань; розвиненість, ступінь розуміння предметної сфери; розуміння змісту сфери діяльності; глибина, повнота, міцність знань щодо того, «як діяти», «як бути»; розвиненість системи інтелектуальних здібностей, пов'язаних з обробкою соціальної інформації, яка визначає рівень адекватності й успішності соціальної взаємодії;

– *для діяльній підструктури* – якість сформованості соціально-професійних умінь, навичок (уміння та навички соціального функціонування, реалізації соціально-професійних функцій); якість, багатство рольового репертуару соціальної поведінки; багатство практичного соціального досвіду, досвіду в розв'язанні складних соціально-професійних проблем; ступінь прояву соціальної активності, автономності, адаптивності; соціально-професійної мобільності, їх якість.

Відповідно, *показники сформованості когнітивної підструктури* відбивають ступінь, силу, глибину соціальних знань, знань того, «як діяти», «як бути»; рівень сформованості соціального інтелекту; ступінь розуміння предметної сфери та сфери соціальної, майбутньої професійної діяльності, що конкретизуються в таких показниках, як світоглядні й людинознавчі знання; соціальні та професійні знання (знання предметної сфери, соціальних мереж, знання у сфері міжособистісної взаємодії, знання основних правил і норм поведінки тощо), знання того, як діяти (знання методів, засобів й організаційних форм реалізації соціальної та професійної діяльності; форм соціально-педагогічного впливу на особистість; специфіка формування відносин у соціально-виховному середовищі; знання того, як організувати й керувати процесом виконання соціальних завдань у професійній діяльності тощо, як бути (ціннісний аспект), і наявність здатностей (конструктивно спілкуватись у різних середовищах; виражати свої та сприймати чужі думки; справлятися зі стресом і розчаруваннями;

співпереживати; брати участь у поліпшенні соціального середовища; прогнозувати результати соціальних взаємодій); характер (інтенсивність, самостійність) засвоєння знань із найважливіших аспектів розвитку СК МСП; характер (інтенсивність, самостійність) засвоєння знань з основних сфер діяльності – академічної, професійної та соціальної.

Показники сформованості діяльній підструктури відбивають якість сформованості соціально-професійних умінь, навичок, якість соціальної поведінки; наявність чи відсутність практичного соціального досвіду, досвіду в розв'язанні складних соціально-професійних проблем; ступінь сформованості й прояву соціальної активності, автономності, адаптивності; ступінь сформованості та прояву соціально-професійної мобільності, що конкретизуються в показниках сформованих умінь і навичок цілевизначення, прогнозування, проектування, організації власної соціально значущої й професійної діяльності, самоосвіти в цих сферах; уміння та навички взаємодії в системах «Я–суспільство», «Я–клієнт», «Я–група», «Я–колектив», «Я–соціальний інститут», «суспільство–Я–клієнт»; уміння й навички передавати соціальний досвід у доступній формі на практиці тощо (користуватися різними джерелами інформації та опрацьовувати її; конструювати зміст соціально-професійної діяльності; володіння прийомами й техніками недопущення/розв'язання конфліктів; володіння методичними прийомами, які сприяють виробленню спільних рішень у колективі; уміння кваліфіковано писати та виголошувати промови залежно від мети, завдання, місця, часу виступу з урахуванням складу аудиторії, її особливостей; уміння використовувати ефективні засоби комунікації в соціальній взаємодії з об'єктами (клієнтами) соціальної роботи тощо); наявність досвіду з розв'язання соціальних проблем, налагодження співпраці з фахівцями соціальної сфери, практиками, соціальними працівниками та ін., упровадження соціальних проєктів на базі факультету, університету, громади тощо, а також налагодження співпраці з різними соціальними інституціями, котрі реалізують соціально орієнтовану діяльність; соціальна автономність, соціальна адаптивність, соціальна активність і соціально-професійна мобільність; характер (інтенсивність, самостійність) здобуття знань із

найважливіших аспектів розвитку СК МСП, з основних сфер діяльності (академічної, професійної та соціальної).

Водночас доречно зауважити, що характеризуваний нами складник взаємопов'язаний із мотиваційно-ціннісним компонентом соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників таким чином:

- доповнює мотиваційно-ціннісний компонент у процесі формування соціальної компетентності МСП предметним складником;
- рівень пізнавальних можливостей впливає на систему цінностей особистості й мотивацію;
- джерелом соціально спрямованої діяльності, навчальної діяльності, соціальної активності, соціально-професійної мобільності особистості тощо виступають соціальні потреби, мотиви;
- діяльність особистості детермінується змістом мотиваційних орієнтацій соціо професійного становлення особистості, системою цінностей і настановленнями;
- діяльність є проявом цінностей.

Зв'язки з особистісно-рефлексивним компонентом соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників виявляються таким чином:

- доповнюють особистісно-рефлексивний компонент у процесі формування соціальної компетентності МСП;
- активність особистості, зокрема соціальна, є основою й рушійною силою розвитку соціально значущих якостей особистості.

Для оцінювання стану сформованості КДК СК МСП визначено та схарактеризовано відповідні рівні (низький/репродуктивний, середній/конструктивний і високий/творчий), котрі являють собою одну з трьох складових частин системи оцінювання результатів дослідження й відображають ступінь прояву (сформованості) цього компонента. Змістове наповнення рівнів його сформованості представлено в додатку И 2.

Особистісно-рефлексивний компонент соціальної компетентності МСП передбачає регуляцію процесу та результату реалізації соціальної компетентності

(наявність соціально значущих якостей особистості), розвинену здатність до рефлексії власної соціальної поведінки, соціо професійної діяльності та діяльності інших [492, с. 272].

Критеріями ОРК СК МСП визначено:

– *для особистісної підструктури* ступінь розвиненості соціально значущих якостей особистості (психічних та індивідуальних властивостей фахівця, що визначають СК МСП, внутрішніх потреб у ній (суб'єктивний чинник)), здатностей;

– *для рефлексивної підструктури* повнота, ступінь розвиненості спроможності до рефлексії власної соціо професійної діяльності (ситуативна (актуальна), ретроспективна й перспективна рефлексія) та діяльності інших [492, с. 272].

Відповідно, *показники сформованості особистісної підструктури* відбивають здатність особистості розуміти відносини, що репрезентуються в емоціях, керувати своєю емоційною сферою на основі прийняття рішень (емоційний інтелект); уміння сприймати, розуміти й оцінювати соціальні об'єкти – інших людей, самих себе, групи, соціальні спільноти (соціальна перцепція); прагнення до якомога повнішого виявлення та розвитку особистісних можливостей в соціальній і професійній сферах (самоактуалізація); автономність та гнучкість у спілкуванні, розуміння ситуації, уміння самопрезентації, комунікативні вміння, упевненість, наявний комунікативно-особистісний потенціал, стабільність людських стосунків (комунікативність); вербальні вміння; знання про себе й схильність працювати над власним образом, іміджем, здатність до самопрезентації; характер особистісних властивостей індивіда, пов'язаних із діяльністю, організованість, що конкретизуються такими індикаторами, як спроможність емоційно відгукуватися на переживання, дії іншої людини (емоційна обізнаність), керувати власними емоціями (емоційна відхідливість, емоційна гнучкість); довільне керування своїми емоціями (самотивація); розвинена здатність до співпереживання, реагування на настрій співрозмовника (емпатія); уміння впливати на емоційний стан інших (розпізнавання емоцій інших людей, емоційна

чуйність); спроможність оцінки особистих якостей партнерів по взаємодії (взаємопізнання), конфліктність у групі, вираженість загальних інтересів, уміння зрозуміти думку опонента, іншої людини (взаєморозуміння); значущість думки, вчинків інших представників групи, самокорекція, саморефлексія (взаємовплив); уміння жити реальністю (орієнтація в часі); погляд на природу людини; здатність до миттєвого пізнання (безкорисливе бажання нового, інтерес до об'єктів, не пов'язаний безпосередньо із задоволенням різних потреб); спроможність творчо ставитися до життя та вирішення соціальних, професійних питань (креативність); здатність до автономності; спонтанність; чутливість, сензитивність до своїх бажань і потреб (саморозуміння); товариськість, спроможність установаження тривалих та доброзичливих стосунків із навколишніми, схильність до взаємокорисних і приємних контактів з іншими людьми (контактність); здатність до адекватного самовираження в спілкуванні, до саморозкриття (гнучкість у спілкуванні); комунікативні вміння (орієнтація в новому колективі, міжособистісному спілкуванні; адекватна (ступінь) оцінка ситуації; уміння зберегти психічну рівновагу; терпимість до помилок інших людей (емоційна стійкість); відповідність зовнішнього вигляду й поведінки людини особливостям та умовам ситуації (уміння самопрезентації); готовність до комунікації незалежно від статі й віку співрозмовника; спроможність повернути розмову в потрібне русло; орієнтація в правилах етикету в спілкуванні з незнайомими людьми, культурних нормах, звичаях, традиціях, обмеженнях у сфері спілкування; здатність знайти вихід зі скрутного становища в міжособистісному спілкуванні; володіння мистецтвом компліменту, складними комунікативними навичками та вміннями; уміння відстоювати свої права, власну думку; здатність першими вступити в міжособистісний контакт у спілкуванні; готовність допомогти доброю порадою; спроможність сприйняти й опрацювати великий обсяг нової інформації; здатність добре слухати; схильність прораховувати всі наслідки та взаємні ходи; передбачливість і відсутність страху помилитися; передбачливість щодо поведінки іншого; спроможність зосередитися в обставинах, що відволікають; знання шляхів підвищення кар'єри у своїй сфері діяльності; наявність арсеналу розмаїття

соціальних ролей і способів взаємодії; уміння розв'язувати міжособистісні проблеми, ефективно застосовувати відпрацьовані сценарії поведінки в складних, конфліктних ситуаціях; уміння побудувати близькі стосунки з людьми; наявність системи психологічних знань про себе та інших, про соціальну дійсність, умінь, навичок у спілкуванні, стратегій поведінки в соціальних ситуаціях, що дає змогу будувати ефективне міжособистісне спілкування відповідно до цілей і умов взаємодії; спроможність швидко й адекватно адаптуватися; здатність приймати рішення зі знанням справи, з огляду на поточну кон'юнктуру; діяти за принципом «тут, зараз і найкращим чином», отримуючи максимум можливого з огляду на обставини, що склалися; упевненість у собі й у своїх діях; швидкість прийняття соціально-професійних рішень та активність у наданні ділових пропозицій; надання переваги порядку у всьому [492, с. 272].

Показники сформованості рефлексивної підструктури відбивають здатність студента до рефлексії власної соціо професійної діяльності й діяльності інших, сформованість рефлексивності (здібності до рефлексії), рефлексивних процесів (саморозуміння та розуміння інших, самооцінювання власної професійної діяльності й оцінювання інших, інтерпретації, самоінтерпретації, моделювання й проектування, самоаналізу та самооцінки й здатності до самодіагностики та самовдосконалення): уміння зайняти рефлексивну позицію, яка реалізується через такі рефлексивні процеси, як саморозуміння й розуміння інших, самооцінювання та оцінювання інших, інтерпретації, самоінтерпретації, моделювання й проектування; уміння поставити себе на місце іншого, коригувати та стимулювати новий напрям виконання соціального/професійного завдання; уміння виділяти, аналізувати та співвідносити з предметною ситуацією свої власні способи дії; самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів; уміння суб'єкта сприймати та оцінювати свої відносини з іншими членами групи; уміння рефлексувати й вербалізувати емоційні стани, схематизувати ситуацію міжособистісної взаємодії, оцінювати та застосовувати власні психологічні, індивідуальні й професійні ресурси, здійснювати збір і фіксувати інформацію про власні якості, характеристики, цінності й настанови, професійні дії, їх ефективність

на основі застосування різних методів самодіагностики; уміння виявляти можливі причини (зовнішні та внутрішні) особистісних і професійно-педагогічних проблем та складностей; уміння визначати напрями й способи професійно-особистісного самовдосконалення [492, с. 272].

Відповідно, зв'язки з МЦК соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників такі:

- доповнює мотиваційно-ціннісний компонент у процесі формування соціальної компетентності МСП;
- позначається на відносинах, цінностях і соціальній взаємодії;
- зміст якостей особистості узгоджується з вимогами соціальних норм, відповідає певним формам прояву цього змісту, певним способам поведінки.

Зв'язки з когнітивно-діяльнісним компонентом СК МСП:

- доповнює когнітивно-діяльнісний компонент у процесі формування соціальної компетентності МСП;
- соціальні якості особистості відображають її здатність до соціальної діяльності й характеристики її соціальної поведінки, виявляються в діях, вчинках, відносинах між людьми та формуються в умовах лише активної діяльності, спільної з іншими (групової);
- соціально значущі якості особистості формуються в конкретній діяльності.

Інтегровану структуру соціальної компетентності майбутніх соціальних представників із визначеними критеріями та показниками, що виступають індикаторами її сформованості, представлено у додатку И 1. Для оцінювання стану сформованості ОРК СК визначено й схарактеризовано відповідні рівні (низький/репродуктивний, середній/конструктивний і високий/творчий), котрі відбивають ступінь прояву (сформованості) критеріїв, які характеризують такий розвиток. Змістове наповнення рівнів його сформованості представлено в додатку И 2.

Таким чином, для здійснення моніторингу стану сформованості СК МСП виникає необхідність схарактеризувати рівні її сформованості загалом та кожного її компонента зокрема, за якими буде проведено оцінювання динаміки формування

досліджуваного конструкту на етапах констатувального й формувального експерименту. Перехід досліджуваного від нижчого до вищого рівня сформованості СК буде індикатором результативності формувального етапу дослідження. Інтегрований рівень сформованості кожного компонента СК МСП і компетентності загалом подано в додатку И 2.

Детальна характеристика критеріально-рівневого інструментарію оцінювання результатів сформованості соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників дає змогу якнайглибше зрозуміти змістове наповнення досліджуваного конструкту й взаємозв'язок між системою визначених компонентів, критеріїв, показників і рівнів соціальної компетентності, упорядкувати ці специфічні характеристики оцінного апарату, експериментально виявити якісні та кількісні зміни, тенденції, які відбуваються в процесі формування СК МСП у процесі фахової підготовки й використати їх під час виконання подальших завдань дослідження.

Висновки до другого розділу

Розгляд базових понять нашого дослідження («компетенція», «компетентність», «соціальна компетентність», «соціальна компетентність студента», «соціальна компетентність майбутнього соціального працівника»), їх сутності, структури, критеріальна та рівнева характеристика сформованості соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників дали підставу зробити такі висновки.

1. З'ясовано, що траєкторія теоретичного розгляду соціальної компетентності у вітчизняних і закордонних наукових працях охоплює низку визначень, що зумовлено гетерогенністю трактування понять «компетенція» й «компетентність» у контексті їх змісту та структури, їх співвідношень, що, зі свого боку, є причиною неоднозначності визначення феномену «соціальна компетентність» і родових похідних.

Установлено, що соціальна компетентність – інтегративна характеристика особистості, цілісне динамічне утворення, сукупність особистісних якостей, здібностей, соціальних компетенцій (інтеграція соціальних знань, розумінь основ соціальної дійсності, соціального й культурного середовищ, у котрих виконується діяльність, соціальних умінь), мотивів соціальної діяльності, цінностей, котрі відбиваються в здатності поєднати теорію й практику, передбачати зміни та заздалегідь бути готовими до них.

Визначено, що соціальна компетентність майбутнього соціального працівника – інтегративна характеристика особистості, сукупність мотивів діяльності, цінностей, настановлень та особистісно професійних якостей і здібностей, соціальних знань, умінь, навичок, компетенцій та досвіду їх реалізації, які уможливають ефективну взаємодію майбутнього фахівця із соціумом, установлення контактів із суб'єктами й об'єктами професійної взаємодії, участь у соціальних проєктах, використання соціальних технологій в основних сферах діяльності та продуктивну реалізацію соціальних ролей, функцій у межах компетенції соціального працівника. Це трирівневе інтегративне утворення, що становить ключову (надпредметну) соціальну компетентність, структура котрої ускладнюється, збагачується, набуває якісно нового змісту завдяки професійному складнику, будучи об'єктом соціально спрямованої професійної освіти під час навчання особистості в ЗВО (загальнопрофесійна соціальна компетентність) і містить спеціальну (предметну, академічну) соціальну компетентність.

2. У результаті аналізу наукової літератури щодо визначення компонентного складу СК студентів умовно виявлено кілька підходів. У межах першого науковці розкривають структуру СК студента через інтегрований комплекс парціальних компетентностей та інтегрований комплекс парціальних компетентностей, кожна з яких у своїй будові містить сукупність взаємопов'язаних і взаємозалежних компетенцій. У межах другого підходу компонентний склад СК майбутнього фахівця науковці представляють як сукупність компетенцій, або сукупність компетенцій та парціальних компонентів. Представники третього підходу

розкривають аналізований конструкт через сукупність парціальних компонентів. Виявлено певну усталену логіку компонентної структури СК студента.

Уточнено структуру досліджуваного конструкту, котра містить мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний компоненти, обґрунтовано критерії, показники та рівні сформованості щодо кожного складника.

Визначено, що мотиваційно-ціннісний компонент СК МСП передбачає готовність особистості до прояву компетентності, здатність до соціального й професійного саморозвитку; містить ставлення до змісту компетентності та настановлення на її розвиток, охоплює мотиви, цілі, потреби, цінності, мотиваційні та ціннісні орієнтації, особистісні та соціо професійні настановлення.

Розроблено такі критерії мотиваційно-ціннісного компонента СК МСП:

- 1) мотиваційна підструктура – сила й стійкість мотиваційних орієнтацій особистісного та соціо професійного становлення студента; сила й стійкість мотиваційних орієнтацій у соціально-професійній діяльності; сила та стійкість мотиваційних орієнтацій у міжособистісних відносинах, що становлять основу соціальної спрямованості студента, рівень соціально-професійної зрілості;
- 2) ціннісна підструктура – чіткість ієрархії соціально значущих, професійних цінностей; сила та стійкість просоціальних ціннісних орієнтацій; розвиненість ціннісно-сміслового розуміння студентами соціальної дійсності (цінність атмосфери довіри й взаємодопомоги серед колег; цінності соціальної взаємодії, безконфліктного існування, колегіальності у навчальній та професійній діяльності, конструктивного діалогу; цінності активної соціальної діяльності, що ґрунтуються на суспільно схвалюваній позиції індивіда); ставлення до соціальних норм і цінностей.

Визначено, що показники сформованості мотиваційної підструктури відбивають мотиви соціальної поведінки, діяльності та специфічної діяльності (соціально-професійної) (прагнення, бажання, прояви); здатність до соціального й професійного розвитку (особисті цілі та прагнення). Показники сформованості ціннісної підструктури відбивають усвідомленість, узгодженість, стійкість просоціальних і професійних цінностей, потреб та орієнтацій. Соціальні

настановлення як складова частина мотиваційно-ціннісного компонента відбивають готовність, схильність до соціально-професійної дії, що виникає за зіткнення двох чинників – потреби й ситуації її задоволення (настановлення на соціальну взаємодію).

Передбачено, що когнітивно-діяльнісний компонент СК МСП передбачає (виражає) сформованість системи соціальних компетенцій та здатність особистості пізнавати соціально-професійну реальність, прояв компетентності, соціальної поведінки в основних сферах діяльності та міжособистісної взаємодії.

Розроблено такі критерії КДК СК МСП: 1) для когнітивної підструктури – глибина, повнота, міцність і структурованість соціальних знань; розвиненість, ступінь розуміння предметної сфери; розуміння змісту сфери діяльності; глибина, повнота, міцність знань щодо того, «як діяти», «як бути»; розвиненість системи інтелектуальних здібностей, пов'язаних з обробкою соціальної інформації, яка визначає рівень адекватності й успішності соціальної взаємодії; 2) для діяльнісної підструктури – якість сформованості соціально-професійних умінь, навичок (уміння та навички соціального функціонування, реалізації соціально-професійних функцій); якість, багатство рольового репертуару соціальної поведінки; багатство практичного соціального досвіду, досвіду в розв'язанні складних соціально-професійних проблем; ступінь прояву соціальної активності, автономності, адаптивності; соціально-професійної мобільності, їх якість.

Визначено, що показники сформованості когнітивної підструктури відбивають ступінь, силу, глибину соціальних знань, знань того, «як діяти», «як бути»; ступінь сформованості соціального інтелекту; ступінь розуміння предметної сфери й сфери соціальної, майбутньої професійної діяльності, що конкретизуються в показниках. Показники сформованості діяльнісної підструктури відображають якість сформованості соціально-професійних умінь, навичок, соціальної поведінки; наявність чи відсутність практичного соціального досвіду, досвіду в розв'язанні складних соціально-професійних проблем; ступінь сформованості та прояву соціальної активності, автономності, адаптивності, а також соціально-професійної мобільності, що конкретизуються в показниках.

Передбачено, що особистісно-рефлексивний компонент соціальної компетентності МСП передбачає регуляцію процесу та результату реалізації соціальної компетентності (наявність соціально значущих якостей особистості), розвинену здатність до рефлексії власної соціальної поведінки, соціо професійної діяльності та діяльності інших.

Розроблено такі критерії ОРК СК МСП: 1) для особистісної підструктури – ступінь розвиненості соціально значущих якостей особистості (психічних та індивідуальних властивостей фахівця, що визначають СК МСП, внутрішніх потреб у ній (суб'єктивний чинник)), здатностей; 2) для рефлексивної підструктури – повнота, ступінь розвиненості спроможності до рефлексії власної соціо професійної діяльності (ситуативна (актуальна), ретроспективна й перспективна рефлексія) і діяльності інших.

Установлено, що показники сформованості особистісної підструктури відбивають здібності особистості розуміти відносини, що репрезентуються в емоціях, керувати своєю емоційною сферою на основі прийняття рішень (емоційний інтелект); уміння сприймати, розуміти й оцінювати соціальні об'єкти; рівень самоактуалізації, комунікативності особистості та ін. Показники сформованості рефлексивної підструктури відображають спроможність студента до рефлексії власної соціо професійної діяльності та діяльності інших, сформованість рефлексивності (здібності до рефлексії), рефлексивних процесів.

Визначено три рівні сформованості соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників – низький (репродуктивний), середній (конструктивний) і високий (творчий).

Розроблені й подані в дослідженні критеріальна та рівнева характеристики сформованості соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників дали змогу якнайглибше зрозуміти її змістове наповнення й взаємозв'язок між критеріями, показниками та рівнями сформованості СК, упорядкувати ці специфічні характеристики оцінного апарату й використати їх у процесі виконання подальших завдань дослідження.

Наукові результати, викладені в розділі, опубліковано в таких працях автора [464; 466; 470; 480; 481; 482; 489; 492].

РОЗДІЛ 3

НАУКОВЕ ОБҐРУНТУВАННЯ

СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

3.1. Модель соціально компетентного соціального працівника

У фокусі нашої уваги в межах дослідження перебуває соціально компетентний майбутній соціальний працівник та процес формування його соціальної компетентності в освітньому процесі закладу вищої освіти, а кінцевою метою є розробка та експериментальна перевірка системи формування соціальної компетентності МСП. У процесі наукового обґрунтування системи, що розробляється, акцентуємо увагу на виконанні конкретних *завдань*: 1) побудувати модель соціально компетентного соціального працівника (підрозділ 3.1); 2) обґрунтувати концепцію формування його соціальної компетентності (підрозділ 3.2); 3) змодельовати, схарактеризувати (підрозділ 3.3) та експериментально перевірити дієвість системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки (підрозділ 5.4).

Для виконання першого завдання, ми звернулися до моделювання. Як стверджують науковці [308, с. 187], воно дає змогу об'єднати емпіричне та теоретичне в педагогічному дослідженні, тобто поєднати в процесі вивчення педагогічного об'єкта експеримент із побудовою логічних конструкцій і наукових абстракцій. На думку вчених [101, с. 8], створення моделі є найкращим методом, який надає певну інформацію про процеси, що відбуваються в так званих «живих системах».

Моделювання як метод соціально-педагогічної науки, який відкриває шлях до системного дослідження, розробки й перетворення пошукових і стандартизованих різновидів діяльності на рівні дій та операцій, розкривають М. Євтух і О. Сердюк [152, с. 165]. Учені зазначають, що за допомогою методу

моделювання поєднуються суб'єктивно-особистісні якості діючого суб'єкта з об'єктивно-детермінованими чинниками суспільних умов його життєдіяльності, технологічні відношення досліджуваного процесу з відношеннями соціальними.

Моделювання – дослідження будь-яких явищ, процесів або систем об'єктів шляхом побудови та вивчення їхніх моделей; використання моделей для визначення або уточнення їхніх характеристик і раціоналізації побудови об'єктів, що знову конструюються; дослідження об'єктів пізнання на їхніх моделях, побудова (аналіз і вивчення) моделей об'єктів (систем, конструкцій, процесів тощо) [515]. Цей процес має свою структуру й передбачає чотири *етапи*: I – постановка завдання (визначення місця та ролі досліджуваного об'єкта в системі освіти); II – створення й вибір моделі для вивчення оригіналу (побудова системи компонентів структури досліджуваного об'єкта); III – вивчення моделі (установлення взаємозв'язків між компонентами системи); IV – перенесення даних, отриманих у результаті вивчення моделі, на оригінал (узагальнення результатів і прогнозування змін щодо поведінки досліджуваного об'єкта) [304].

Кінцевим результатом моделювання є модель – «... уявна система, що відтворює, імітує чи відображає принципи внутрішньої організації чи функціонування, ті чи інші властивості досліджуваного об'єкта ...» Тобто модель виступає як деякий одиничний об'єкт, незалежно від того, чи існує він реально або є ним лише в уяві. Із допомогою моделі об'єкт вивчається поелементно, а потім об'єднується з розрізнених даних у єдине ціле на основі закономірностей і логічного міркування [471]. Модель може бути представлена у вигляді схеми, конструкції, знакової форми або формули, котра, будучи подібною до досліджуваного об'єкта (або явища), відображає й відтворює в більш простому та узагальненому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки й відносини між елементами цього об'єкта [216]. Вона реалізовує декілька функцій, чітко визначає компоненти, які становлять систему; схематично та реально відображає зв'язки між компонентами, є інструментом для порівняльного вивчення різних ознак явища, процесу.

Результати здійсненого аналізу дають підстави для висновку: *щоб побудувати, змодельовати систему формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки, потрібно обґрунтувати та розробити модель його особистості*. На підтвердження зазначеного в статті Г. Хлипавки знаходимо тезу, згідно з якою створення моделей має ґрунтуватися на принципі послідовності, що передбачає послідовну розробку серії моделей, які змінюють одна одну, забезпечуючи наближення моделі до модельованого оригіналу. Послідовність розробки являє собою конкретний прояв руху пізнання від відносної до абсолютної істини [589, с. 27]. У нашому дослідженні ця послідовність простежується в побудові логічного ланцюжка моделей: модель компетенції – модель компетентності – модель соціальної компетентності майбутнього соціального працівника – модель соціально компетентного соціального працівника – модель системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки. Так як перші три моделі обґрунтовано та розкрито у першому та другому розділах нашого дослідження, переходимо до обґрунтування моделі соціально компетентного соціального працівника.

Нами встановлено, що в психології праці розробляється модель фахівця. Однак використання цього поняття в науковому соціально-педагогічному обігу викликає певні дискусії. Так, на аналіз праць науковців [197; 209; 271; 360; 520] дає змогу виокремити такі основні підходи щодо розуміння моделі фахівця в контексті компетентнісного підходу:

- модель як віддзеркалення об'єму та структури професійних і соціально-психологічних якостей і властивостей, узагальнена характеристика фахівця як члена суспільства (модель особистості фахівця, котра може бути різною для початківця та досвідченого практика);

- модель як описовий аналог видів професійної діяльності чи проблем, які потребують розв'язання (модель діяльності фахівця);

- модель як система вимог до фахівця, що дає можливість передбачити конкретні шляхи, засоби, методи, критерії професійної підготовленості й

становлення якостей, необхідних для реалізації професійних функцій (модель підготовки фахівця). Вона може варіюватися залежно від досвіду фахівця, котрий навчається (або перенавчається), що значно ускладнює реальну побудову таких моделей.

При цьому, як наголошує А. Маркова, дуже важливо вміти не лише побудувати модель фахівця, але й перевести її в модель підготовки фахівця [301]. Схожої думки дотримуються й Е. Зеєр [174], А. Ліненко [272], Н. Самикіна [458] та ін. Учені наголошують, що модель підготовки завжди виходить із моделі фахівця.

Узагальнюючи зазначене вище, під *моделлю соціально компетентного фахівця* ми розумітимемо опис того, до чого має бути придатний такий фахівець, до реалізації яких функцій він має бути готовий і якими соціально-професійними компетенціями, якостями, цінностями повинен володіти (на момент завершення здобуття вищої освіти на першому (бакалаврському) рівні). Водночас наголосимо на тому, що в руслі нашого дослідження модель повинна відповідати новій освітній парадигмі – компетентнісному підходу. Тому в основу моделі соціально компетентного фахівця покладено змістову характеристику та обґрунтовану нами структуру самої соціальної компетентності, носієм якої й має бути особистість.

Модель соціально компетентного фахівця передбачає включення до її структури домінантних функцій соціального характеру та здатностей до реалізації цих функцій, професійно й соціально значущих особистісних якостей, настановлень і мотиваційних, ціннісних орієнтацій. Відповідно, модель соціально компетентного фахівця буде певним еталоном, бажаним взірцем належно підготовленого фахівця.

Таким чином, спираючись на вимоги, які висуваються до соціально компетентних соціальних працівників, розкриті нами в підрозділі 1.1, орієнтуючись на компетентнісний підхід, структуру СК МСП, модель соціально компетентного соціального працівника можемо представити у формі таких складників:

1. Домінантні функції соціально компетентного фахівця:

– гнучко адаптується до швидкоплинних змін середовища, особистісних вимог, зокрема фахових, володіє самоконтролем і саморегуляцією, реалізує особистісні та професійні потреби, можливості, здібності, вступає у взаємодію з іншими членами суспільства, соціальними мікрогрупами, інститутами, організаціями й суспільством у цілому (об'єктами та суб'єктами соціо професійної діяльності);

– реалізує власний гуманістичний потенціал як людина та фахівець: із повагою ставиться до людей, незалежно від їхнього статусу, життєвих поглядів, матеріального стану, рівня освіти тощо, поважає неповторність та унікальність кожної людини, клієнта;

– мобілізує свої зусилля, зокрема волю, особливо в ситуаціях конфліктного типу, у подоланні труднощів у процесі професійного спілкування, особистісного зростання тощо;

– здобуває, критично аналізує, накопичує та передає інформацію різними засобами, застосовує соціальні знання й уміння в практичній життєдіяльності, у ситуації розв'язання професійних задач, обміні інформацією та цінностями;

– здійснює самоаналіз, зокрема професійний, самооцінку дій, учинків із позицій як фахівця та особистості, спрямований на соціальний розвиток клієнта;

– зацікавлений у становленні власної суб'єктності, розвитку індивідуальних здібностей, саморозвитку й самовдосконаленні, соціальному самовизначенні і самоактуалізації в просоціальній і майбутній професійній діяльності;

– застосовує соціальні знання та вміння в практичній життєдіяльності й професійній діяльності;

– прогнозує, проектує процеси саморозвитку, життєдіяльності, професійного становлення, розвитку та реалізації;

– регулює різні види професійної, громадської й особистої діяльності, з дотриманням соціальних та моральних норм і правил в поведінці, вчинках та діях;

– уключається в соціальну діяльність, установлює контакти з клієнтами, колегами на рівні суб'єкт-суб'єктної взаємодії, партнерських відносин;

- відчуває суспільні зв'язки й застосовує їх у професійній діяльності задля розвитку власної соціальної компетентності та підвищення рівня соціальної компетентності об'єкта професійної діяльності;

- використовує ресурси соціального оточення й особистісні ресурси, адекватно реагує на висловлення та дії, стежить за реакцією, отримує задоволення від спілкування на мікро-, мезо-, макрорівнях;

- включається в систему суспільних зв'язків, засвоює соціальний досвід, опановує інновації, задовольняє особистісні, соціально значущі потреби, цінності, демонструє просоціальну поведінку;

- розширює власні соціальні зв'язки, освоює нові соціальні ролі, розширює репертуар соціальних і професійних ролей, засвоює соціокультурні норми;

- поєднує соціальні та вузькоособистісні мотиви, розуміє соціальну значущість професійної діяльності, якісно виконує професійні обов'язки, усвідомлено здійснює соціальний вибір, несе соціальну відповідальність за професійну діяльність і покращення соціального добробуту суб'єктів професійної діяльності;

- володіє механізмами отримання інформації про потреби соціальної сфери, потреби суб'єкта професійної діяльності, прогнозує майбутній стан об'єкта аналізу.

2. Індивідуальні властивості соціально компетентного фахівця:

2.1. Мотиваційні орієнтації соціо професійного становлення особистості (спрямованість студента), настановлення на підтримку стосунків із людьми; спільну діяльність; соціально значущу діяльність і бажання її виконувати; самореалізацію в соціально значущій діяльності; соціально-пізнавальну діяльність; соціо професійну діяльність; міжособистісну соціальну взаємодію; професійне спілкування; отримання соціальних знань та реалізацію професійних здібностей; соціальний і професійний саморозвиток; самоактуалізацію.

2.2. Ціннісні орієнтації: ставлення до соціальної взаємодії з іншими як до цінності; прагнення до гармонійного буття й здорових стосунків із людьми; зацікавленість у думці інших щодо своєї професії; бажання досягти визнання в

суспільстві шляхом вибору найбільш соціально схваленої професії, роботи; прагнення до колегіальності в роботі, до найбільш повної реалізації своїх здібностей у сфері професійного життя та до підвищення професійної кваліфікації; зацікавленість в інформації про свої соціальні та професійні здібності й можливості їх розвитку; бажання досягнути конкретних і відчутних результатів у професійній та соціальній діяльності; прагнення ідентифікувати себе з визначеною соціальною групою; планування всіх етапів освітнього процесу й суспільної роботи із розподіленням конкретних цілей на кожному етапі; бажання підвищити свою самооцінку; прагнення реалізувати власну соціальну направленість через активне суспільне життя; прагнення якомога повніше реалізувати та розвинути свої здібності у сфері суспільного життя, через суспільну діяльність зробити життя суспільства якомога кращим.

2.3. Властивості характеру:

– емоційно-вольові якості: 1) емоційний інтелект: здатність емоційно відгукуватися на переживання, дії іншої людини; здатність керувати власними емоціями; вміння зберегти психічну рівновагу; терпимість до помилок інших людей; розвинене вміння впливати на емоційний стан інших (розпізнавання емоцій інших людей, емоційна чуйність); довільне керування своїми емоціями (самотивація); розвинена здатність до співпереживання, реагування на настрій співрозмовника (емпатія); 2) цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, ініціативність, витримка, витривалість, швидкість прийняття рішень;

– морально-етичні якості (безкорисливість, чесність, порядність, відповідальність, висока моральність, толерантність, тактовність, принциповість та ін.);

– ставлення до людей (доброта, товариськість, людинолюбство, чуйність, милосердя, симпатія до інших, альтруїзм й ін.).

2.4. Комунікативні та вербальні вміння: контактність; орієнтація в новому колективі, міжособистісному спілкуванні; адекватна оцінка ситуації; вміння в налагодженні комунікації незалежно від статі й віку співрозмовника; вміння виражати свої та сприймати чужі думки; орієнтація в правилах етикету в

спілкуванні з незнайомими людьми; орієнтація в культурних нормах, звичаях, традиціях, обмеженнях у сфері спілкування; володіння мистецтвом компліменту; уміння грамотно, доступно подати інформацію; володіння складними комунікативними навичками та вміннями; спроможність відстоювати свої права, думку, готовність допомогти доброю порадою.

2.5. Рефлексивні уміння: уміння зайняти рефлексивну позицію, поставити себе на місце іншого, коригувати та стимулювати новий напрям виконання соціального/професійного завдання; уміння запобігати конфліктним ситуаціям, а за необхідності – ефективно управляти конфліктом; уміння ініціювати, спрямовувати, контролювати комунікативний процес, виділяти, аналізувати й співвідносити з предметною ситуацією власні способи дії; самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів та станів; уміння суб'єкта сприймати й оцінювати свої відносини з іншими членами групи, рефлексувати та вербалізувати емоційні стани, схематизувати ситуацію міжособистісної взаємодії, оцінювати й застосовувати власні психологічні, індивідуальні та професійні ресурси; уміння здійснювати збір та фіксувати інформацію про власні якості, характеристики, цінності й настанови, професійні дії, їх ефективність, на основі застосування різних методів самодіагностики; уміння виявляти можливі причини (зовнішні та внутрішні) особистісних і професійно-педагогічних проблем та складнощів; уміння визначати напрями й способи професійно-особистісного самовдосконалення.

3. *Система соціальних компетенцій (здатність поєднати теорію та практику, передбачати зміни й бути до них заздалегідь готовим).* Оскільки компетенцію ми розкриваємо через сукупність таких її складових частин: знання та розуміння предметної сфери, змісту сфери діяльності; знання того, як діяти, бути (цінності), що виявляються в здатностях (уміннях – здатностях належно виконувати певні дії, засновані на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок), вважаємо за доцільне розкрити кожну з виокремлених позицій детальніше:

3.1. Розуміння предметної сфери, змісту сфери діяльності передбачає розуміння соціального й культурного середовищ, де відбувається соціальна та

професійна діяльність; теорії (науковий складник); особливостей організації й функціонування соціальних інститутів, соціальних мереж; ролі особистого авторитету та вміння формувати його, зміцнювати власний імідж; траєкторій власного соціо професійного розвитку, саморозвитку; місця та ролі власної соціальної компетентності в структурі особистості, траєкторій її розвитку й труднощів цього процесу; шляхів і векторів соціального, професійного, особистісного самонавчання, самовдосконалення.

3.2. Домінантні дії та діяльність: збір й обробка інформації, необхідної в міжособистісній взаємодії; збір та обробка інформації, необхідної для успішного навчання; збір й обробка інформації, необхідної для розв'язання соціальних і професійних проблем; збір й обробка інформації, необхідної для саморозвитку, самоосвіти, самовдосконалення (у контексті концепції навчання протягом життя); аналіз стану, оцінка соціальної ситуації, проблем, потреб клієнта, співрозмовника тощо; цілевизначення, планування, підготовка й прийняття рішень в процесі виконання навчальної, професійної, соціальної діяльності; контроль і оцінювання результатів діяльності; спілкування; взаємодія; соціальна та професійна мобільність; активність; оцінка соціально-політичних процесів, пов'язаних із соціальним розвитком держави; аналіз існуючої нормативно-правової бази щодо соціальної роботи та соціального забезпечення; аналіз психічних властивостей, станів і процесів, процесів становлення, розвитку й соціалізації особистості, розвитку соціальної групи та громади; вивчення соціальної проблеми за допомогою методів дослідження в умовах конкретної ситуації; оцінювання особливостей і ресурсів клієнтів; ініціювання соціальних змін, спрямованих на піднесення соціального добробуту; розробка та реалізація соціальних проєктів і програм; прийняття обґрунтованих рішень; розробка соціальних роликів, різних наочних матеріалів тощо; розробка тренінгових програм; фандрайзинг; планування, організація, виконання соціальних досліджень і конкретних практичних соціальних розробок.

3.3. Система соціальних та професійних знань: знання загальнолюдських норм і цінностей; знання основ гармонізації відносин індивіда й суспільства на

основі пріоритету одвічних цінностей; знання психології міжособистісного та ділового спілкування й уміння вести дискусію та аргументовано переконувати людей; знання закономірностей функціонування й розвитку соціальних систем та їх урахування в соціальній діяльності; знання про будову й функціонування соціальних інститутів; знання рольових вимог та очікувань; знання про соціальну компетентність особистості як члена суспільства й фахівця (зміст, сутність, структурні компоненти); знання функцій, професійних ролей у межах компетенції соціального працівника тощо.

3.4. Власне соціальні компетенції:

– *блок ключових соціальних компетенцій (здатності):* конструктивно спілкуватись у різних середовищах, бути толерантним; висловлювати свої та сприймати чужі думки; долати труднощі для набуття впевненості, співпереживати; справлятися зі стресом та розчаруваннями; розрізняти особисту й професійну сфери; співпрацювати, мотивувати людей та рухатися до спільної мети; діяти соціально, відповідально та свідомо; брати активну участь у поліпшенні соціального середовища; критично аналізувати власну поведінку й поведінку інших людей; здатність прогнозувати результати соціальних взаємодій;

– *соціально-професійний блок (базові соціальні компетенції, здатності):* оцінювати соціально-політичні процеси, пов'язані із соціальним розвитком держави; аналізувати наявну нормативно-правову базу щодо соціальної роботи та соціального забезпечення; аналізувати психічні властивості, стани й процеси, процеси становлення, розвитку та соціалізації особистості, розвитку соціальної групи й громади; вивчати соціальну проблему за допомогою методів дослідження в умовах конкретної ситуації; організовувати й керувати процесом виконання соціальних завдань у професійній діяльності; аналізувати соціальні проблеми клієнтів, уміло залучаючи фахівців інших галузей; будувати технології соціально-педагогічної взаємодії з різними соціальними інститутами, групами клієнтів; організовувати соціальну діяльність на діагностичній основі; оцінювати проблеми, потреби, специфічні особливості та ресурси клієнтів; ініціювати соціальні зміни, спрямовані на піднесення соціального добробуту; конструювати соціально

привабливе середовище для людей їх комфортної взаємодії; розробляти та реалізовувати соціальні проекти й програми; приймати обґрунтовані рішення; знайти підхід до клієнта, співрозмовника, незалежно від його соціального статусу, віку, посади тощо; залучити інших до суспільного життя університету; здійснювати самоосвіту та самовиховання для свого професійного становлення й росту; визначати ієрархію соціально значущих цілей професійної діяльності, конкретизувати їх в окремі завдання; конкретизувати соціальні цілі професійної діяльності; визначати оптимальні шляхи досягнення соціально значущих цілей; конструювати зміст соціально-професійної діяльності; проєктувати й визначати структуру, зміст і технологію соціальної діяльності; визначити напрями й зміст діяльності в розв'язанні соціальних проблем; добирати форми та засоби організації професійної діяльності в розв'язанні соціальних проблем; координувати діяльність суб'єктів різних рівнів соціально-професійної взаємодії під час виконання соціо-професійних завдань; реалізовувати моніторинг соціально-професійної діяльності зі своєчасною корекцією організаційної стратегії;

– *соціально-комунікативний блок (здатності)*: спілкуватися державною та щонайменше однією з іноземних мов на професійному й побутовому рівнях; до кооперації з колегами, працювати в команді; організувати взаємодію (у широкому сенсі)/співпраця з різними соціальними групами, суб'єктами та об'єктами професійної взаємодії; здатність вирішувати конфлікти мирним шляхом; починати, направляти, контролювати комунікативний процес, слухати; брати участь у формуванні ефективних внутрішніх комунікацій; впливати на співрозмовника, адекватно самовиражатися в спілкуванні; здатність до саморозкриття (гнучкість у спілкуванні); орієнтуватися в соціальних ситуаціях та обирати оптимальні тактики поведінки й застосовувати ситуативні стратегії спілкування; володіти прийомами та техніками недопущення/успішного розв'язання конфліктів, методичними прийомами, які сприяють виробленню спільних рішень у колективі; знаходити контакт із «потрібними» людьми; кваліфіковано писати та виголошувати промови залежно від мети, завдання, місця, часу виступу, урахуваючи склад аудиторії, її особливості; аналізувати промови й

долати ораторський страх; використовувати ефективні засоби комунікації в соціальній взаємодії з об'єктами (клієнтами) соціальної роботи; знайти вихід зі скрутного становища в міжособистісному спілкуванні; установлювати тривалі й доброзичливі стосунки з оточенням; здатність повернути розмову в потрібне русло; здатність діяти соціально, відповідально та свідомо; здатність до партнерської взаємодії.

Таким чином, розроблена модель соціально компетентного соціального працівника може бути певним бажаним взірцем, належно підготовленого в умовах закладу вищої освіти фахівця, надалі модернізуватися та видозмінюватися залежно від зміни вимог стейкхолдерів, суспільства, держави, не претендує на вичерпний перелік представлених у моделі аспектів. Саме ці узагальнені складники створюють основу побудови оцінювального інструментарію соціальної компетентності майбутнього соціального працівника та становлять основу системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки та її графічної моделі.

3.2. Концепція формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників

Уключення компетентнісного підходу до стандартизації змісту освітніх галузей, сучасні вимоги ринку праці, суспільні, особисті запити студентів зумовлюють потребу в підготовці соціально та професійно компетентної особистості, яка має чіткі соціо професійні переконання, цінності, настановлення на самоосвіту, самовиховання, саморозвиток, самореалізацію, самоствердження, навчання (освіту) протягом життя і відзначається активною соціальною та професійною поведінкою, є носієм і транслює соціальні цінності в суспільство, здатна ефективно взаємодіяти із соціумом, установлювати контакти з суб'єктами та об'єктами професійної взаємодії, продуктивно реалізовувати соціальні ролі, функції в межах компетенції соціального працівника. Створення й упровадження системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників

у процес фахової підготовки, що спроектована на основі моделі самої соціальної компетентності, компонентів процесу її формування, їх взаємодії та взаємозумовленості й відображає модель соціально компетентного соціального працівника, сприяє позитивній динаміці формування рівнів соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників.

Зауважимо, що у педагогічній літературі «формування» визначається як процес розвитку й становлення особистості під впливом зовнішніх дій виховання, навчання, соціального середовища; цілеспрямований розвиток особистості чи яких-небудь її сторін, якостей під впливом виховання та навчання; процес становлення людини як суб'єкта й об'єкта суспільних відносин [507, с. 171]; процес оволодіння сукупністю стійких властивостей та якостей особистості [512]. У контексті формування компетентності аналізоване поняття передбачає процес впливу, наявність певного стандарту, на який орієнтується суб'єкт впливу; процес, під яким розуміється деяка завершеність, досягнення певного рівня стандарту [131]. Цінною в контексті нашого дослідження є думки Н. Олексюк щодо соціального формування особистості, яке вчена трактує як цілеспрямований, неперервний, нерівномірний і закономірний процес, у ході якого відбуваються якісні зміни особистості, «поступове розширення (у міру набуття індивідом соціального досвіду) сфери її спілкування і діяльності, як процес розвитку саморегуляції та становлення самосвідомості і активної життєвої позиції» [357, с. 127]. Ураховуючи означене, соціальну компетентність МСП розглядаємо як вияв якісного рівня соціального розвитку особистості, що доповнюється професійним складником та залежить від цілеспрямованого підходу до її формування в умовах закладу вищої освіти.

З огляду на зазначене вище, у нашій праці *формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки трактуємо як керований процес оволодіння студентами компетенціями (соціальними, професійними), набуття досвіду їх реалізації на практиці в нових, нестандартних ситуаціях, розвитку особистісно-професійних соціально значущих характеристик, якостей і властивостей, через створення в закладі вищої освіти*

стимуляційного (зокрема до самонавчання та саморозвитку), збагаченого соціальним складником освітнього середовища.

Вивчення проблеми формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки зумовлює необхідність розробки відповідних концептуальних положень дослідження.

Концепцію розглядаємо як цілісну систему поглядів, яка допомагає створити належні умови для фахової підготовки майбутніх соціальних працівників та на основі якої відбувається формування в них соціальної компетентності.

Провідними ідеями концепції є ідеї гармонійного розвитку особистості в соціальній та професійній сферах, формування компетенцій для навчання (освіти) протягом життя, самоосвіти й саморозвитку, здатностей ефективно взаємодіяти із соціумом та продуктивно реалізовувати соціальні ролі, функції в межах компетенції соціального працівника; ідеї інтеграції формальної, неформальної, інформальної освіти; ідеї формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки із забезпеченням безперервного процесу вдосконалення, самовдосконалення; здійснення модернізації освітнього процесу закладу вищої освіти на засадах компетентнісного підходу.

Сутність концепції полягає в розкритті багатогранної системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки з урахуванням вимог, що висувуються до соціально компетентного майбутнього фахівця, та необхідності «прив'язки» освіти до потреб ринку праці.

Мета концепції – визначити орієнтири фахової підготовки майбутніх соціальних працівників у контексті формування їхньої соціальної компетентності.

Реалізація поставленої мети зумовила визначення основних завдань, які розроблялися з огляду на потребу підготовки соціально компетентного майбутнього соціального працівника в умовах ЗВО, котрий має чіткі соціо професійні переконання, сформовані ціннісні орієнтації, настановлення на самоосвіту, самовиховання, саморозвиток, самореалізацію, самоствердження, навчання (освіту) протягом життя, уміє вибудовувати власну траєкторію

соціо професійного розвитку, відзначається активною соціальною й професійною поведінкою, є носієм та транслює соціальні цінності в суспільство, соціально компетентний, здатен ефективно взаємодіяти із соціумом, установлювати контакти з суб'єктами та об'єктами професійної взаємодії, продуктивно виконувати соціальні ролі, функції в межах компетенції соціального працівника.

До основних завдань концепції віднесено:

– розвивати у студентів потребу до навчання протягом усього життя через розвиток в них соціальної компетентності;

– забезпечити умови (побудова змісту й структури освітнього процесу відповідно до завдань формування СК МСП, змісту СК; інтеграція теоретичної та практичної складових частин процесу формування СК студентів; опора на особистісні якості студента) і сприяти у формуванні всіх компонентів соціальної компетентності МСП;

– спонукати студентів до прояву соціальної активності та соціальної компетентності, до взаємодії із соціумом, налагодження контактів з різними соціальними групами, суб'єктами та об'єктами соціальної та професійної взаємодії;

– стимулювати в студентів потребу до самовдосконалення й саморозвитку мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного й особистісно-рефлексивного компонентів соціальної компетентності;

– забезпечити належні умови для професійного самовдосконалення в контексті формування соціальної компетентності МСП;

– допомагати в процесі соціо професійного становлення.

Основними характеристиками концепції формування соціальної компетентності МСП є керованість і самоорганізація, що дають змогу ефективно взаємодіяти всім суб'єктам освітнього процесу; відкритість як активна форма взаємодії суб'єктів, що дає можливість удосконалювати професійну підготовку, «прив'язати» освіту до потреб ринку праці; полікомпетентність як інтегральний показник ресурсів освітнього середовища закладу вищої освіти, що здатна забезпечити сформованість усіх компонентів соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників.

Концепція буде *дієвою* тоді, коли відбуватимуться такі процеси:

- реалізація принципу навчання (освіти) протягом життя через формування в студентів інструментів його втілення;
- інтеграція університетської, неформальної та інформальної освіти;
- створення відкритого, збагаченого соціальним складником освітнього середовища закладу вищої освіти;
- менторська підтримка студентів на всіх етапах формування їхньої соціальної компетентності, соціо професійного розвитку під час навчання в ЗВО;
- оптимальне поєднання теоретичної й практичної підготовки та узгодження традиційних підходів із педагогічними інноваціями під час формування СК МСП.

В основу концепції покладено положення, згідно з яким основним *результатом* буде сформованість усіх компонентів соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників на належному (високому, середньому) рівні.

Методологічний концепт акумулює філософське підґрунтя, відбиває єдність та взаємозалежність фундаментальних наукових підходів до вивчення проблеми дослідження: компетентнісного, системного, синергетичного, діяльнісного, студентоцентрованого, середовищного, акмеологічного й принципів (загальнонаукових і специфічних, провідний принцип – навчання протягом життя). Зауважимо, що основне місце в концепції відведено компетентнісному підходу та формуванню в студентів компетенцій для навчання (освіти) протягом життя, котрі розкрито нами в підрозділі 1.2. Тому схарактеризуємо інші (зазначені вище) підходи та принципи.

Системний підхід (Т. Ільїна, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, С. Рубінштейн, В. Якунін та ін.) є одним із фундаментальних класичних підходів сучасного наукового пізнання, що передбачає дослідження явищ не ізольовано, як автономну одиницю, а передусім – як взаємодію та зв'язки різних компонентів цілого, знаходження в системі цих відносин провідних тенденцій і основних закономірностей. Це дає змогу вивчити окремі якості об'єкта, упорядковані в певну цілісність, що має нові властивості. Ключову роль у системному аналізі відведено поняттю «структура», яке пов'язане з упорядкованістю відносин елементів системи

[641, с. 69–70]. Цей підхід дає змогу представити структуру СК МСП; визначити компоненти в структурі підготовки соціально компетентних фахівців; дослідити процес формування СК МСП як відкритої систему, що розвивається. Водночас, як зауважує О. Лісовець, системний підхід передбачає виконання таких завдань, як розроблення цілей системи, конструювання об'єктів як системи, побудова моделей системи, визначення властивостей системи, дослідження функціонування системи [277, с. 201], що уможливорює конструювання системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки [491, с. 143].

Наступний підхід, визначений нами як загальнонаукова основа дослідження процесу формування СК МСП у процесі фахової підготовки – синергетичний (О. Дубасенюк, А. Коломієць, Н. Лазаренко та ін.), який полягає в тому, щоб оптимально правильно сформулювати стратегічні цілі, що визначають хід процесу, акцентуючи увагу на самостійній діяльності, суб'єктності, яка сприятиме розвитку в студентів навичок самоорганізації, саморозвитку, самоконтролю. Він заснований на ефекті посилення дій у навчанні в результаті використання навчальної інформації через різні канали сприйняття. Крім того, синергія як ефект підвищення результативності навчання завдяки взаємозв'язку й взаємопідсиленню різних дій у навчанні може реалізуватися через використання в освітньому процесі широкого спектра різних інноваційних технологій навчання (ІКТ, ігрових, тренінгових тощо) [221; 491, с. 143].

Діяльнісний підхід (Р. Зозуляк-Случик, І. Підласий, О. Плахова та ін.) до формування соціальної компетентності особистості вимагає спеціальних зусиль, спрямованих на вибір та організацію діяльності студента, активізацію й переведення його в позицію суб'єкта пізнання, що передбачає вироблення вмінь ставити мету, планувати, організовувати, здійснювати, регулювати самоосвітню діяльність, контролювати, аналізувати й оцінювати її результати. Це передбачає відпрацювання на практиці соціально орієнтованих професійних дій [491, с. 143].

Студентоцентрований підхід (І. Бабин, Н. Гришина, І. Логущенко, С. Фурдуй, Й. Гонзалез (J. González), Р. Вагенаар (R. Wagenaar) та ін.) до

формування соціальної компетентності передбачає, що в основу студентоцентрованого навчання (Student-centred learning, SCL), відповідно до Європейського проєкту Tuning [681; 440], покладено ідею максимального забезпечення шансів отримати переваги на ринку праці випускникам вищої школи, підвищення рівня придатності випускників до працевлаштування, задоволення тим самим потреб роботодавців [212, с. 246]. «... це технологія спрямованості освітнього процесу на компетенції як результати навчання, на активне включення здобувачів вищої освіти в освітню діяльність на засадах рівноправних партнерських стосунків, із метою розвитку їх здатності до критичного мислення, формування позитивної мотивації та особистісно-професійного саморозвитку» [120, с. 3], а досягнення цілей студентоцентрованого навчання можливе шляхом підготовки студентів до життя як активних громадян демократичного суспільства, до професійної діяльності; забезпечення їхнього особистісного розвитку; формування потреби в навчанні протягом життя [120, с. 4]. Оскільки зі студентоцентрованим навчанням пов'язують гнучке навчання (*flexible learning*), таке, що ґрунтується на досвіді (*experiential learning*), самокероване (*self-directed learning*) [710], то в контексті формування соціальної компетентності, з урахуванням позиції Т. Ковалюк, В. Пасічник, Н. Кунанець [212, с. 246], вважаємо за доцільне передбачити створення умов для свободи вибору студентом різних елементів навчального процесу та організаційних форм навчальної діяльності, видів діяльності, побудови студентами персональних освітніх траєкторій, індивідуальних траєкторій соціо професійного розвитку та формування СК, активізації мотивації до набуття компетентності відповідно до уявлень студентів про майбутню професію й вимог потенційних роботодавців. Зокрема, створення таких умов вбачаємо за можливе через поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти [491, с. 143]. Цінними в контексті нашого дослідження є такі ресурсні елементи студентоцентрованого навчання: опора на активне, критичне, а не пасивне, аналітичне навчання й розуміння; підвищена відповідальність і підзвітність студента; розширення автономії студента; рефлексивний підхід до процесів навчання та викладання із боку як студента, так і викладача [19].

Ключовим моментом цього підходу вважаємо розуміння студентами структури, ролі, реального стану сформованості власної СК, її компонентів, усвідомлення труднощів у її розвитку тощо. Вважаємо, що використання методу побудови ментальних карт саме в контексті студентоцентрованого підходу сприятиме індивідуалізації процесу вироблення їх СК зі сторони викладача й водночас активізації мобілізації, мотивації з боку студента в напрямі формування СК.

Середовищний підхід (А. Баль, Н. Бахмат, М. Братко, О. Гора, О. Горчакова, В. Желанова, О. Караман, Ж. Петрочко, Г. Полякова, А. Рижанова, Л. Сидорук, Я. Ільчишин, І. Шеплякова, О. Якимович та ін.) до вироблення соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників дає змогу інтегрувати різні наукові підходи, досліджувати соціальні та професійні проблеми становлення особистості фахівця крізь призму освітнього середовища; уможливорює розробку методики, яка враховуватиме вплив на всі аналізатори особистості, сприятиме цілісності й гармонійності впливу на неї [634]; урізноманітнює соціальним та професійним складником процес фахової підготовки [491, с. 143].

У фокусі акмеологічного підходу до формування соціальної компетентності перебувають об'єктивні (якість одержаних виховання й освіти), суб'єктивні (здібності людини) чинники, а також закономірності в організації навчання фахівців (Т. Дерєка, О. Дубасенюк, Р. Зозуляк-Случик, С. Калаур, Н. Олексюк, Г. Сазоненко, Г. Сотська, Я. Співак та ін.). Основний акцент зосереджено на розвитку в студентів позиції суб'єкта діяльності. У цьому контексті Г. Сотська, ґрунтуючись на поглядах О. Дубасенюк й ін. [3], визначає такі суб'єктні ознаки особистості (за акмеологічного підходу), як «ініціатива, самостійне цілевизначення, планування, передбачення; інтенсивна включеність у діяльність; прагнення до саморегуляції (самоконтролю, самокорекції, самокомпенсації), постійна орієнтація особистості на саморозвиток і самооновлення; прагнення до самореалізації й творчого творення; інтеграція свого професійного шляху, структурування і впорядкування свого професійного досвіду і досвіду інших» [530]. На суб'єктності студентів як педагогічної умови формування їх пізнавальної самостійності акцентують увагу І. Трубавіна та

С. Каплун [568, с. 290]. Таким чином, акмеологічний підхід спрямований на забезпечення соціо професійного (котрий охоплює всі сфери особистості, мотиви (потреби), а також інтелектуальну, і емоційну, і вольову) саморозвитку й самореалізацію особистості. Акмеологія – методологічний інструментарій, котрий допомагає організувати умови для оптимального досягнення сформованості соціальної компетентності у майбутніх фахівців [491, с. 144].

Отже, концепція та методологія нашого дослідження передбачають виокремлення наукових підходів, серед яких є загальнонаукові (системний, синергетичний) і конкретно-наукові (компетентнісний, студентоцентрований, діяльнісний, середовищний, акмеологічний). Вони визначають загальну стратегію формування СК МСП у процесі фахової підготовки. Охарактеризовані наукові підходи та способи застосування кожного з них відображено в табл. 3.1.

Таблиця 3.1

**Методологічні основи формування соціальної компетентності
майбутніх соціальних працівників**

Підходи відповідно до рівнів наукової методології	Наукові підходи	Застосування під час дослідження
1	2	3
Загально-наукові	Системний	Дає змогу представити соціальну компетентність як систему компетенцій, мотиваційних та ціннісних орієнтацій у соціумі, ставленні до себе, до своєї практичної діяльності і її реалізації; визначити компоненти в структурі СК МСП, системи заходів у структурі підготовки майбутніх соціальних працівників у контексті її формування; дає змогу дослідити процес формування СК МСП як відкриту систему, що розвивається.
	Синергетичний	Дає можливість оптимально правильно сформулювати стратегічні цілі, що визначають хід процесу, акцентуючи увагу на самостійній діяльності, яка сприятиме розвитку в студентів навичок самоорганізації,

Продовження таблиці 3.1

1	2	3
		саморозвитку, самоконтролю; дослідити сутність моделювання фахової підготовки МСП у контексті формування їхньої СК. Сприяє посиленню дії в навчанні шляхом використання навчальної інформації через різні канали сприйняття.
Конкретно-наукові	Компетентнісний	Реалізує діяльнісний характер освіти, унаслідок чого освітній процес орієнтується на практичні результати, сприяє принципу нерозривного зв'язку процесу та результату, у пріоритетній орієнтації на такі цілі (вектор освіти), як здатність до навчання, самовиховання, самовизначення (самоідентифікацію), самоактуалізація, соціалізація, навчання протягом життя, набуття практичного досвіду й розвиток індивідуальності. Розширює умови, ресурси, функціональні можливості учасників середовищної взаємодії та забезпечує досягнення високої якості професійної підготовки загалом і формування соціальної компетентності в майбутніх соціальних працівників зокрема.
	Діяльнісний	Передбачає вибір й організацію діяльності студента, активізацію та переведення його в позицію суб'єкта пізнання, що передбачає вироблення вмінь ставити мету, планувати, організовувати, виконувати, регулювати самоосвітню діяльність, контролювати, аналізувати й оцінювати її результати; відпрацювання на практиці соціально орієнтованих професійних дій. Дає змогу визначити соціальну компетентність із позицій результативності діяльності.
	Студентоцентрований	Забезпечує та сприяє створенню умов для свободи вибору студентом різних елементів освітнього процесу та організаційних форм навчальної, соціально спрямованої діяльності, побудови студентами персональних освітніх траєкторій, індивідуальних траєкторій соціо професійного розвитку та формування СК, активізації мотивації до набуття

Закінчення таблиці 3.1

1	2	3
		соціальної компетентності відповідно до уявлень студентів про майбутню професію й вимог потенційних роботодавців.
Конкретно-наукові	Середовищний	Дає змогу інтегрувати різні методологічні підходи, досліджувати соціальні та професійні проблеми становлення особистості фахівця крізь призму освітнього середовища; розробити методику, котра враховуватиме вплив на всі аналізатори особистості, сприятиме цілісності й гармонійності впливу на неї; урізноманітнити соціальною та професійною складовою частиною процес фахової підготовки та формування СК МСП.
	Акмеологічний	Є підґрунтям для досягнення високого рівня сформованості СК у МСП з урахуванням особистісно-цінних позицій. Акмеологічна спрямованість професійної підготовки зорієнтована на професійні досягнення МСП, максимальне використання його особистісного й професійного потенціалу. Ґрунтується на здатності особистості до самоактуалізації, самоствердження, самореалізації, самостановлення, саморегуляції, самоорганізації. Застосування акмеологічного підходу в єдності з формальною, неформальною та інформальною освітою дає змогу перевести освіту з режиму функціонування в режим розвитку, що досягається через трансформацію розуміння освіти від народження й протягом життя [530, с. 392].

Провідними *принципами*, які ми розглядаємо як основні орієнтири формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників, є *загальнонаукові* (системності; гуманізму; інтеграції; оптимізації; гнучкості; доступності; свідомості; активності та самостійності; інформативності; соціального партнерства та співробітництва; оптимального поєднання різних форм

і методів фахової підготовки, видів і форм діяльності; зв'язку теорії з практикою) та *специфічні* (навчання (освіти) протягом життя, динамічності, опори на життєвий досвід студентів, соціальної відповідності, рефлексії). Охарактеризуємо їх детальніше:

– *принцип системності* базується на баченні процесу соціо професійної підготовки МСП як системи, унаслідок упровадження якої в студентів формується СК. Сутність принципу передбачає вільний вибір повного набору творчо зорієнтованих компонентів (підходів, методів тощо). Системність зумовлює формування у майбутніх фахівців соціономічної сфери соціальних компетенцій;

– *принцип гуманізму* полягає у створенні у закладі вищої освіти максимально сприятливих та зручних умов засвоєння майбутніми соціальними працівниками обраної професії, розвитку їхніх інтелектуальних та моральних якостей, творчої індивідуальності тощо, надання допомоги в повноцінній самореалізації у контексті формування їхньої соціальної компетентності;

– *принцип інтеграції* уможливорює в процесі підготовки соціально компетентних майбутніх соціальних працівників інтеграцію соціальних, професійних знань. Цей принцип відіграє особливу роль у самостійній навчальній діяльності, так як він визначає погляд на розвиток індивідуальності студента, єдність усіх складників цієї підготовки (розвиток соціо професійного мислення, мотиваційних та ціннісних орієнтацій, рефлексії й інших значущих властивостей і якостей соціально компетентної особистості);

– *принцип оптимізації* передбачає підвищення ефективності освітнього процесу не будь-якими засобами, а найбільш доцільними, відповідними для конкретної ситуації, їх комплексом (зміст, методи, форми). Орієнтує організацію процесу формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників на досягнення найкращого результату (у врахуванні створених умов);

– *принцип гнучкості* визначає гнучкість процесу формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників; гнучкість студента в опануванні додатковими знаннями і вміннями, засвоєнні необхідного матеріалу у зручний для нього час, будь-якому місці, потрібному темпі;

– *принцип доступності* визначається віковими особливостями студентів-бакалаврів і залежить від їхніх індивідуальних особливостей; умовами фахової підготовки; організацією освітнього процесу у контексті формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників;

– *принцип свідомості, активності та самостійності* визначає головне спрямування пізнавальної діяльності студентів. Впливає з мети і завдань процесу формування СК МСП, з освітнього процесу. Свідомому засвоєнню знань та формуванню компонентів СК сприяють усвідомлення студентом її значущості для соціо професійного розвитку (розуміння мети, завдань, мотивоване прагнення до їх досягнення), майбутньої професійної діяльності, міжособистісної взаємодії, конкурентоспроможності на ринку праці тощо. Свідомість у формуванні СК МСП забезпечується високим рівнем активності студентів; цілеспрямованими зусиллями щодо отримання запланованого результату; здатністю самостійно керувати своєю діяльністю; здатністю користуватися знаннями в різних ситуаціях тощо;

– *принцип інформативності* уможливорює включення в освітній процес закладу вищої освіти значної кількості завдань, цікавої та пізнавальної додаткової інформації, яка має елемент суб'єктивності новизни;

– *принцип соціального партнерства та співробітництва* передбачає рівність сторін освітнього процесу, процесу формування СК МСП, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання всіх домовленостей, зокрема, під час побудови індивідуальної траєкторії соціо професійного розвитку студента та формування його соціальної компетентності (у системі ментор-студент). Принцип співробітництва забезпечує паритетні умови співпраці об'єкта та суб'єкта освітнього процесу, взаємоповагу інтересів, прагнення до взаєморозуміння і взаємодії, свободу висловлювання думок у дискусіях, взаємний контроль за виконанням прийнятих рішень, відповідальність сторін за здійснену роботу й отримання позитивних результатів;

– *принцип оптимального поєднання різних форм і методів фахової підготовки, видів і форм діяльності* передбачає залучення студентів до різних видів діяльності, чергування індивідуальних, групових, колективних форм організації

освітнього процесу. Цей принцип спрямований на виявлення ініціативності студента, активності та оперативності у виконанні завдань, відстоюванні власної думки під час розгляду дискусійних питань, творчого застосування теоретичного матеріалу на практиці, під час ділового та міжособистісного спілкування тощо;

– *принцип зв'язку теорії з практикою* визначає, що практика – поштовх до пізнавальної діяльності й одночасно критерій перевірки істинності знань; практична діяльність – ефективний засіб формування СК студента. У процесі практичної діяльності МСП мають можливість змінювати власну програму, конструювати нові алгоритми діяльності та поведінки, формувати й досягати принципово нових цілей, що забезпечить соціо професійну активність студента;

– *принцип навчання (освіти) протягом життя* передбачає безперервний доступ до освіти для отримання навичок, що можуть знадобитися у професійній діяльності через актуалізацію формальної, неформальної та інформальної освіти; застосування інноваційних форм і методів, орієнтованих на студента, під час формування соціальної компетентності; розвиток менторства й консультування;

– *принцип динамічності* уможливує простеження динаміки процесу формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників загалом та окремих її компонентів зокрема, його доповнення і корекцію відповідно до конкретних цілей та потреб студентів;

– *принцип опори на життєвий досвід студентів* передбачає використання досвіду студента (побутовий, соціальний, професійний) як одного з джерел його навчання та самонавчання, формування соціальної компетентності; розширення межі цього досвіду і наповнення його новим змістом, що дасть змогу майбутньому соціальному працівнику адекватно реагувати на виклики часу і вимоги фахової підготовки та майбутньої професійної діяльності. Багатий та позитивний соціо професійний досвід студента може використовуватися навколишніми як джерело мотивації, зокрема, у контексті формування соціальної компетентності;

– *принцип соціальної відповідності* визначає відповідність професійної освіти, підготовки соціально компетентних майбутніх соціальних працівників потребам особистості, суспільства, ринку праці. Також визначає відповідність

змісту, форм, методів формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників реальній соціальній ситуації, в якій організовується освітній процес;

– *принцип рефлексії* уможлиблює розвиток здатності в майбутніх соціальних працівників відстежувати та коригувати процес формування їхньої соціальної компетентності під час фахової підготовки; визначає усвідомленість студентами змісту, способів власної практичної соціо професійної діяльності та особистісних змін щодо рівня сформованості соціальної компетентності та її компонентів.

На нашу думку, саме ці принципи доцільно визнати основоположними, однак їх перелік має залишатися відкритим, зважаючи на кон'юнктуру ринку праці, світові тенденції в освіті, вимоги суспільства тощо.

Із методологічної позиції концепція формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників також охоплює такі *аспекти*: розробку науково-методичного забезпечення та організаційно-педагогічних умов формування досліджуваного конструкту; реалізацію процесу формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки, яка ґрунтується на цільовому, когнітивно-діяльнісному й рефлексивно-результативному етапах.

Теоретичний концепт як змістовий складник концепції визначає систему наукових ідей, положень, категорій, дефініцій, без яких неможливе розуміння суті досліджуваної проблеми та які покладено в основу системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки. У його основі – ідеї про розуміння структури компетенції, компетентності, соціальної компетентності майбутнього соціального працівника (розкриті в підрозділі 1.2 та другому розділі нашої роботи), котрі є основою побудови моделі соціально компетентного соціального працівника (підрозділ 3.1); ідеї врахування особливостей і перспектив розвитку освітнього середовища закладу вищої освіти та спрямування студентів на його діяльнісне освоєння через розширення знань про соціум, його ціннісні засади, активізуючи майбутніх соціальних працівників і

залучаючи їх до практичної соціально-професійної діяльності на рівні як закладу вищої освіти, так і громади.

Зміст *методичного концепту* розкрито в науково-методичному забезпеченні процесу формування соціальної компетентності студентів-здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 231 Соціальна робота; передбачає розробку етапів формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників, методики діагностики та оцінювання рівнів сформованості соціальної компетентності студентів, реалізацію організаційно-методичних заходів, які забезпечать співпрацю закладу вищої освіти з професійним середовищем (організаціями, установами) для збагачення освітнього університетського середовища соціальним складником та формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки (розділ 4).

Технологічний концепт передбачає розробку, впровадження та експериментальну перевірку системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників, котра ґрунтується на моделі соціально компетентного соціального працівника, діагностичному цільовизначенні, обґрунтуванні критеріїв, показників і рівнів сформованості досліджуваного конструкту, імплементації організаційно-педагогічних умов і науково-методичного забезпечення процесу формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників – здобувачів першого (бакалаврського) рівня освіти галузі знань 231 Соціальна робота з урахуванням визначених напрямів під час їх підготовки в умовах університетської освіти.

Висуваємо припущення, що концепція буде максимально ефективною, якщо в студентів сформувати стійкі настановлення на соціо професійний розвиток; здатність до регуляції процесу й результату реалізації соціальної компетентності; здатність до рефлексії власної соціо професійної діяльності та діяльності інших; сформувати в них компетенції для навчання протягом життя; створити умови для прояву соціальної компетентності.

3.3. Характеристика системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки та її моделювання

Розкриття теоретичних і методологічних основ формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників, наукове обґрунтування соціальної компетентності, розроблені модель соціально компетентного соціального працівника та концепція формування досліджуваного конструкту, розкриті в попередніх розділах дисертації, створюють передумови для наукового обґрунтування й побудови системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки.

Соціальна компетентність – важливий складник у структурі особистості компетентного, конкурентоспроможного соціального працівника, що має цілеспрямовано й систематично формуватись у процесі його професійної підготовки. Цей процес розглядаємо як систему, у якій усі компоненти пов'язані метою й, отже, взаємодіють та злагоджено функціонують.

У нашому дослідженні, ґрунтуючись на працях науковців [186, с. 206; 277, с. 201; 303, с. 257; 517, с. 293], розглядатимемо *систему* як інтегративну сукупність взаємопов'язаних, взаємодоповнювальних, системновзаємодіючих елементів, об'єднаних спільною метою, що мають спільні ознаки функціонування, відокремлені від середовища й водночас взаємодіють із ним як єдине ціле. Змістовий складник системи – її склад (компоненти, частини системи) і структура (інваріант відносин між елементами складу системи), а процесуальний – її функціонування (динамічний стан ситеми, що передбачає наявність у ній робочих технологій, котрі дають змогу реалізувати адекватні цілі) [303, с. 257–258].

Аналіз наукових джерел [186, с. 213; 277, с. 208] дав підставу встановити, що компоненти системи – це лише ті її складники, котрі постійно взаємодіють з іншими складовими частинами в межах цієї цілісної системи та взаємодія яких зумовлює виявлення притаманних цілому якісних особливостей, які в нашому випадку спрямовані на формування СК МСП у поцесі фахової підготовки.

Зазвичай, до структури системи науковці включають такі складники, як цільовий, змістовий, діяльнісний, результативний [277, с. 209]. Як зазначає С. Калаур, система буде ефективною, якщо вона міститиме підходи, принципи, умови, етапи, охоплюватиме чітку та логічну послідовність форм, методів, прийомів і засобів [186, с. 218]. В. Масич звертає увагу на те, що «будь-яка педагогічна система містить, зазвичай, мету й завдання, зміст, методи, форми, засоби, об'єкти і суб'єкти педагогічного процесу, а також його результат». Нам імponує теза О. Новікова, щодо того, що мета, яка визначається системами, акумулює ієрархію цілей, перший рівень яких – соціальне замовлення суспільства на певний ідеал особистості як професіонала, людини, громадянина; другий – освітня мета для кожної освітньої програми, де соціальне замовлення трансформується в поняттях і термінах педагогіки; третій – щоденні педагогічні цілі [303, с. 259].

На нашу думку, справедливою є теза В. Масича, що «будь-яку систему характеризують не тільки її компоненти, а й зв'язки між ними» [303, с. 259]. Керуючись результатами наукових пошуків ученого, котрі ґрунтуються на аналізі наукової літератури (С. Архангельський, О. Киричук, Н. Кузьміна, В. Сергєєва, В. Симонов та ін.), виокремимо такі її ознаки, як цілісність (взаємозумовленість, єдність складників системи), єдність централізації й автономії (виражається в закономірності того, що функція єдиної інтегративної системи більше, ніж сума функцій її складників), інтегративність (процес і механізм об'єднання частин у єдине ціле), ієрархічність будови (залежить від ступеня взаємозв'язку її частин та елементів), динамічність (здатність складників системи до певних змін), штучність (залежність від поставлених суспільством цілей), сумісність/несумісність з іншими системами, адаптивність (пристосування до навколишнього середовища, реакція на нього та його вплив) [303, с. 260–261].

Зазначені вище ознаки системи й ознаки, виокремлені О. Лісовцем (наявність компонентів та їхніх складників, цілеспрямованість як основа досягнення цілей, єдність і цілісність компонентної структури та окремих компонентів системи) [277, с. 208], дають змогу визначити формування соціальної компетентності майбутніх

соціальних працівників у процесі фахової підготовки системою. Вона є педагогічною за своєю суттю, оскільки «містить сукупність взаємопов'язаних структурних компонентів, спрямованих на досягнення єдиної освітньої мети – формування особистості в цілісному педагогічному процесі» [293, с. 234].

Під системою формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки розуміємо специфічно організований процес професійної підготовки, упорядковану множину взаємопов'язаних складників, побудовану як сукупність певних блоків, що взаємодіють між собою, утворюючи цілісність, яка спрямована на формування мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного та особистісно-рефлексивного складників СК МСП та компетентності в цілому, соціо професійний саморозвиток здобувачів вищої освіти та формування у них компетенцій для навчання протягом життя. У процесі побудови цієї системи застосуємо метод моделювання.

Я. Співак стверджує, що «зіставлення термінів «модель» та «система» приводять до їх взаємного смислового «вкладання», тобто модель як системи є підсистемою моделі, і навпаки, система може передбачати створення часткових моделей. Моделювання, своєю чергою, складається із сукупності елементів, у тому числі включно із системою. Основні положення логіки проектування ... системи ідентичні процесу моделювання» [540, с. 265–266].

Моделювання системи розглядаємо як механізм, певний робочий інструмент дослідження та вдосконалення сучасної освітньої практики [540, с. 264], що в контексті компетентнісного підходу дає змогу цілісно представити процес – від формулювання мети до отримання результату. У нашій науковій праці застосування методу моделювання сприятиме вивченню процесу до моменту його здійснення; проектуванню цілеспрямованого процесу розвитку окремих компонентів у структурі СК МСП і компетентності в цілому; виявленню утруднень та їх усунення до моменту реальної появи в досліджуваному процесі; прогнозуванню підготовки майбутніх фахівців, оскільки є передумовою його вивчення до моменту реалізації; відтворенню освітнього процесу з формування СК МСП, що дасть змогу виконати теоретичний аналіз та уможливить ефективну

реалізацію процесу. Під час моделювання системи формування СК МСП у процесі фахової підготовки потрібно враховувати такі закономірності, що відображені в основних принципах загальної теорії систем: система тим ефективніша, чим вища її цілісність; ефективність системи залежить від ступеня її сумісності з навколишнім середовищем, існує пряма залежність ефективного функціонування системи від її оптимізації [303, с. 262].

Для подальшого дослідження, керуючись результатами наукових пошуків С. Калаур [186, с. 214–215], В. Масича [303, с. 262], вважаємо за необхідне виокремити *об'єднувальні чинники*, які сполучать усі складники системи формування соціальної компетентності МСП у процесі фахової підготовки. До них відносимо такі, як наявність системотвірної *мети* (це те, заради чого створюється вся система й те, що приводить її в дію), *розуміння ідеї створення системи* (в ідеї втілюється реальне наукове знання задля подальшого практичного впровадження в освітній процес інновацій, спрямованих на формування СК МСП), *загальна спрямованість та взаємодоповнюваність складників системи, результат*. Чинники функціонування системи полягають у побудові змісту й структури освітнього процесу відповідно до завдань формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників; інтеграції теоретичної та практичної складових частин процесу формування СК; опорі на особистісні якості, активність, самостійність, свідомість, відповідальність студентів [491, с. 144].

Оскільки моделювання як метод дослідження передбачає опис структури та складників моделі, то, спираючись на дисертаційне дослідження Я. Співака [540], моделювання процесу формування СК МСП будемо розглядати як моделюючий алгоритм розробки системи, що має блочну структуру і в цьому руслі схарактеризуємо розроблену авторську систему формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки.

Ми з'ясували, що більшість авторів виокремлює певні блоки в побудові запропонованих ними моделей формування СК майбутніх фахівців. Так, Р. Скірко розробив модель формування СК майбутніх практичних психологів у процесі фахової підготовки, яка має п'ять взаємозумовлених складових частин: цільову,

концептуальну, змістову, технологічну, діагностико-корекційну [510, с. 12]. І. Зарубінська, обґрунтовуючи модель формування СК студентів ЗВО економічного профілю, вводить до її структури цільовий, концептуальний, змістово-процесуальний, результативний блоки [171]. Т. Василюк до структури дидактичної моделі формування СК студентів педагогічних університетів вводить чотири взаємопов'язані блоки: мотиваційно-цільовий, організаційно-діяльнісний, технологічний та результативно-рефлексійний [73]. Згідно з О. Грибановою, структурна модель формування СК майбутніх економістів у процесі професійної підготовки в коледжі складається з трьох взаємопов'язаних блоків: цільового, змістово-технологічного, результативного [118, с. 107]. О. Субіна в модель формування СК майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей в умовах магістратури вводить методологічно-цільовий, змістовно-процесуальний та оцінно-діагностичний компоненти [545, с. 8]. Розроблена І. Шпичко модель формування СК майбутніх фахівців сфери обслуговування містить цільовий, теоретико-методологічний, діагностико-результативний блоки [491, с. 142; 626].

Отже, аналізуючи сучасні моделі формування СК МСП в умовах фахової підготовки й беручи до уваги процес оновлення вищої освіти на основі компетентнісного підходу, можемо зробити висновок, що *модель системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки – це своєрідна «дорожня карта», яка має охоплювати систему компонентів, котрі дають об'єктивну та достатньо повну інформацію про мету, зміст, характер і результат діяльності соціально компетентних майбутніх соціальних працівників; складники процесу формування соціальної компетентності; науково-методичне забезпечення процесу формування соціальної компетентності й організаційно-педагогічні умови ефективності цього процесу за визначеними напрямками* [491, с. 142]. Вона спрямована на виконання таких завдань у процесі дослідження: формулювання конкретної мети фахової підготовки соціально компетентних майбутніх соціальних працівників, яка повинна бути досягнута особистістю; здійснення контролю за ефективністю процесу формування соціальної компетентності студентів; конкретизації й

інтеграції вимог суспільства, роботодавців, вищої освіти, міжнародних вимог до знань, умінь, навичок та особистісних якостей майбутніх фахівців у формі набутих соціальних компетенцій і усвідомлення студентами значення соціальної компетентності в процесі їх фахового становлення та професіоналізації; активізації рефлексії студентів та спрямованості їх на соціальну, партнерську взаємодію, саморозвиток, самонавчання, оволодіння компетенціями для навчання протягом життя.

Окреслені методологічні положення, аналіз основних підходів до розуміння сутності системи, її компонентного складу та основних ознак, створюють підґрунтя для розроблення системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки. Вона є структурною, оскільки містить структуру самої соціальної компетентності, компоненти процесу її формування, їх взаємодію та взаємозумовленість і відбиває модель соціально компетентного соціального працівника [491, с. 142] й містить такі блоки: *теоретико-методологічний*, що включає принципи, наукові підходи; *цільовий*, який презентує мету, завдання процесу формування СК МСП; *змістово-процесуальний* блок, що висвітлює критерії побудови змістового складника з урахуванням компонентів СК МСП та вимог до соціально компетентного соціального працівника (змістова підструктура); охоплює етапи реалізації, організаційно-педагогічні умови, науково-методичне забезпечення, напрями процесу формування СК МСП (процесуальна підструктура); об'єкти та суб'єкти процесу, що досліджується; *результативний* блок, що демонструє компоненти і, відповідно, розроблені критерії, показники та рівні їх сформованості у структурі СК МСП та компетентності загалом, моніторинг процесу її формування і результат – сформованість соціальної компетентності МСП [491, с. 142].

Пропонована нами система формування СК МСП в освітньому процесі закладу вищої освіти зумовлена соціальним замовленням і ґрунтується на моделі соціально компетентного соціального працівника та нормативних вимогах до його підготовки. Вважаємо за доцільне розкрити зміст кожного з виокремлених нами структурних блоків системи (рис. 3.2).

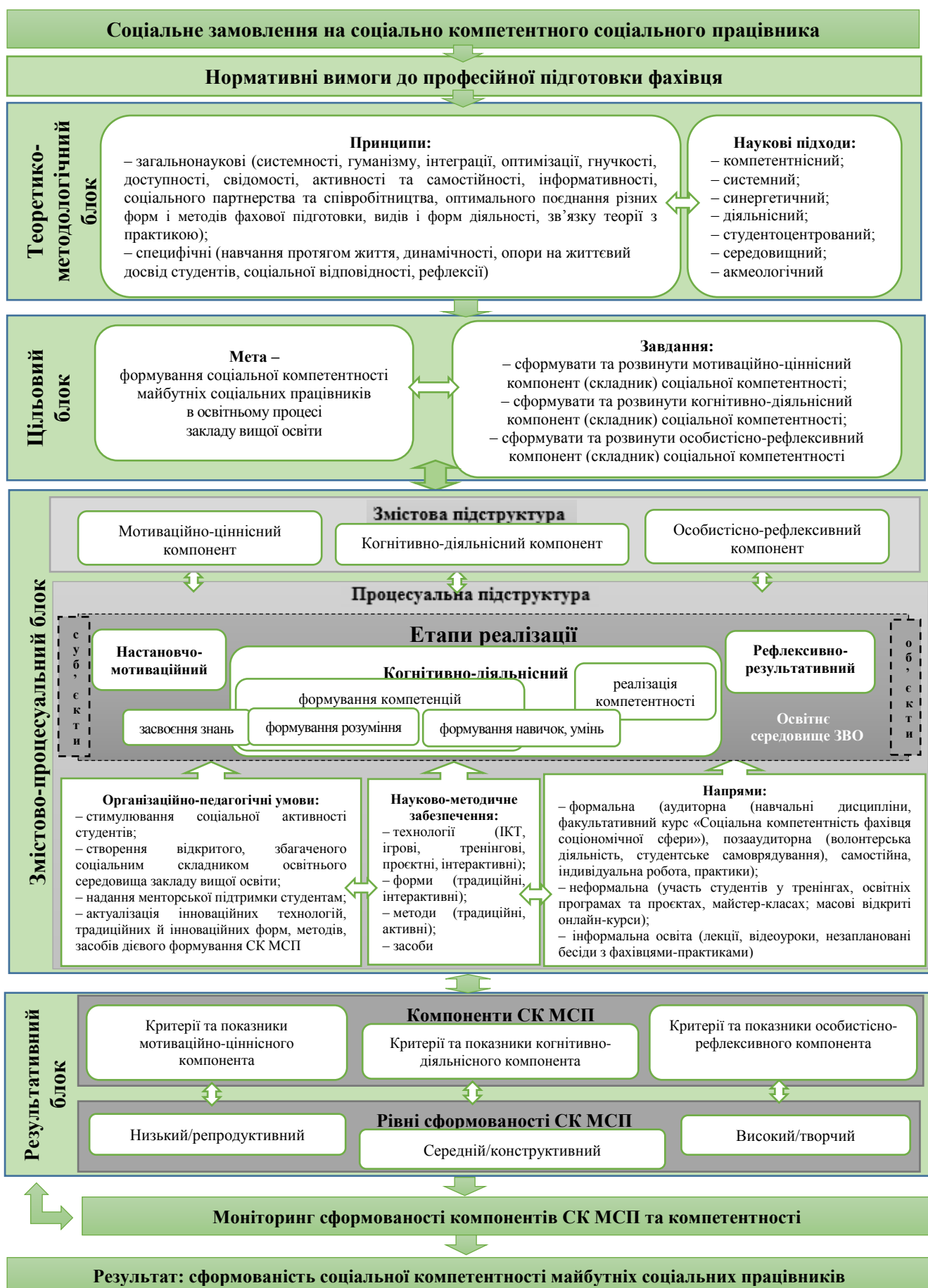


Рис. 3.2. Модель системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки

Теоретико-методологічний блок передбачає визначення, обґрунтування й упровадження концептуальних підходів та принципів, адекватних меті дослідження, що впливатимуть на досягнення позитивного результату – сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного, особистісно-рефлексивного компонентів соціальної компетентності в майбутніх соціальних працівників і компетентності загалом. Такими *підходами* нашого дослідження є компетентнісний, системний, синергетичний (*загальнонаукові*), діяльнісний, студентоцентрований, середовищний, акмеологічний (*конкретно наукові*), представлені та розкриті в підрозділах 1.2 та 3.1 роботи й *принципами*: *загальнонаукові* (системності; гуманізму; інтеграції; оптимізації; гнучкості; доступності; свідомості; активності та самостійності; інформативності; соціального партнерства та співробітництва; оптимального поєднання різних форм і методів фахової підготовки, видів і форм діяльності; зв'язку теорії з практикою) і *специфічні* (навчання (освіти) протягом життя, динамічності, опори на життєвий досвід студентів, соціальної відповідності, рефлексії), котрі представлено в концепції [491, с. 142].

В *цільовому блоці* відображено мету та завдання системи. Її метою є формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників в освітньому процесі закладу вищої освіти. Мета конкретизується виконанням таких *завдань*: 1) формування й розвиток мотиваційно-ціннісного компонента соціальної компетентності, результатом якого є готовність особистості майбутнього фахівця до прояву компетентності, його здатність до соціо професійного розвитку; 2) формування й розвиток когнітивно-діяльнісного компонента соціальної компетентності, результатом якого є сформованість системи соціальних компетенцій і здатність особистості пізнавати соціально-професійну реальність, прояв компетентності, соціальної поведінки в основних сферах діяльності та міжособистісної взаємодії; 3) формування й розвиток особистісно-рефлексивного компонента соціальної компетентності, результат чого – регуляція процесу та результату реалізації компетентності (наявність соціально значущих якостей особистості), розвинена здатність до рефлексії власної соціальної поведінки,

соціо професійної діяльності та діяльності інших. Ми визначаємо, що запропонована нами система – це система підготовки, у якій формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників відбувається в збагаченому соціальним складником освітньому середовищі закладу вищої освіти [491, с. 144].

Змістово-процесуальний блок містить змістову та процесуальну підструктури. Він є стрижневим, оскільки акумулює всі взаємозв'язки в запропонованій системі та відображає компоненти соціальної компетентності (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний) у структурі соціально компетентного майбутнього соціального працівника й зміст їх формування.

Важливими компонентами системи формування СК МСП у процесі фахової підготовки визначено об'єкти (студенти – здобувачі першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 231 Соціальна робота) та суб'єкти (викладачі закладу вищої освіти, працівники установ й організацій соціальної сфери, ментори з числа викладачів і студентів, котрі забезпечують дієвість системи, організацію освітнього процесу, сприяють саморозвитку студентів, виробленню в них власної траєкторії соціо професійного розвитку та формування СК, компетенцій для навчання протягом життя). Саме від їхньої ефективної й продуктивної взаємодії в сучасному освітньому процесі закладу вищої освіти залежать дієвість процесу формування СК МСП та якісна фахова підготовка студентів.

Змістова підструктура дає змогу визначити конкретний зміст процесу формування СК МСП відповідно до визначеної нами структури СК та розробленої моделі соціально компетентного соціального працівника.

Характеризуючи систему формування СК МСП у процесі фахової підготовки та її складники, вважаємо за доцільне зазначити таке. Аналіз змісту навчальних планів 2014, 2015, 2016 рр. та програм підготовки категорії здобувачів вищої освіти, котрі перебувають у фокусі нашого дослідження, засвідчив наявність низки навчальних предметів, що озброюють студентів знаннями, формують компетенції в контексті вироблення в них соціальної компетентності. Нижче подано окремі з

них (на прикладі підготовки бакалаврів – майбутніх соціальних працівників у Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки (Волинському національному університеті імені Лесі Українки)). Водночас зазначимо, що представлені навчальні дисципліни у співзвучному чи дещо іншому формулюванні наявні практично в кожному навчальному плані із підготовки соціальних педагогів/соціальних працівників (зокрема, спеціальності 231 Соціальна робота), а їх зміст суттєво не відрізняється по ЗВО України.

Зокрема, програмою навчальної дисципліни «Вступ до спеціальності» (соціальна робота/соціальна педагогіка) передбачено, що студенти по завершенню вивчення курсу *знатимуть* принципи, етичні норми, цінності соціально-педагогічної діяльності; *умітимуть* налагоджувати комунікативний контакт та взаємодію з учителями, батьками, спеціалістами соціальних служб, клієнтами; займатися самоосвітою й самовихованням із метою професійного становлення та росту.

Навчальна програма з курсу «Основи профорієнтаційної роботи» містить тему «Професійна консультація. Місце професійної консультації в системі профорієнтації», зміст якої стосується вивчення таких питань, як основні завдання та принципи професійної консультації; види й зміст професійної консультації; особистісний підхід у професійній консультації; форми профконсультації: групова та індивідуальна; профконсультаційні рекомендації з проблем підготовки особистості до вибору професії; питання етики професійної консультації; застосування методик у профконсультаційній роботі, профконсультаційні картки старшокласників.

У межах оволодіння студентів навчальним матеріалом із дисципліни «Соціальна педагогіка» передбачено засвоєння ними *знань* щодо різних форм соціально-педагогічного впливу на особистість, специфіки формування відносин у соціально-виховному середовищі та формування *вмінь* забезпечити доцільне соціально-педагогічне втручання в процес соціалізації дітей, підлітків, молоді; надавати допомогу сім'ї й традиційним інститутам виховання, відіграючи роль посередницької ланки між ними та особистістю.

Навчальний предмет «Екокультура особистості з основами риторики» передбачає *вивчення* основних правил і норм поведінки; етикету ділової людини; манер поведінки в різних середовищах; методики й етапів підготовки промови та її виголошення; вчить дотримуватися культури поведінки в різних життєвих ситуаціях, правил етикету під час обговорення ділових проблем; володіти прийомами полемічної майстерності; кваліфіковано писати й виголошувати промови залежно від мети, завдання, місця, часу виступу з урахуванням складу аудиторії, її особливостей; аналізувати промови та долати ораторський страх.

«Технології соціально-педагогічної діяльності» – це навчальний курс, програма якого передбачає з-поміж інших й засвоєння студентами *знань* щодо інструментарію соціальної роботи, різних форм соціально-педагогічного впливу на особистість; формування *вмінь* використовувати ефективні засоби комунікації в соціальній взаємодії з об'єктами (клієнтами) соціальної роботи; будувати технології соціально-педагогічної взаємодії з різними соціальними інститутами, групами клієнтів; взаємодіяти з батьками, фахівцями соціальних служб в інтересах індивідуального розвитку дітей і молоді; здійснювати корекційний вплив на дітей і молодь, котрі перебувають у кризових станах та складних життєвих обставинах.

У межах вивчення навчальної дисципліни «Законодавство України про соціальну допомогу громадянам» у майбутніх фахівців соціальної сфери формуються *компетенції* у сфері міжособистісної взаємодії з різними категоріями клієнтів під час призначення соціальної допомоги.

Програма курсу «Соціально-правовий захист сім'ї і дітей в Україні» передбачає, що до кінця навчання студенти будуть *компетентними* в таких питаннях, як виявлення й аналіз соціальних проблем клієнтів, залучення фахівців інших галузей, і будуть *готовими* до міжособистісної взаємодії з різними категоріями сімей під час розв'язання певних проблем.

У межах вивчення дисципліни «Основи педагогічної конфліктології» студенти здобувають певні знання та вміння, котрі закріплені в навчальній програмі, як-от: *знання* специфічних особливостей конфліктів у соціально-педагогічному процесі; сутності й структури педагогічного конфлікту, його

особливостей і характеристик, діагностики; типології педагогічних конфліктів, їх динаміки; основних стилів поведінки в конфліктній ситуації та способів конструктивного вирішення соціально-педагогічного конфлікту й *уміння* аналізувати конфліктні ситуації, визначати конфліктну проблему, учасників конфлікту, явні та приховані інтереси, побоювання; аналізувати конфліктогени (комунікативні, цільові, змістові, технологічні тощо) педагогічної системи; прогнозувати виникнення конфлікту в педагогічному середовищі; визначати фазу конфлікту; складати карту педагогічного конфлікту; конструктивно розв'язувати педагогічні конфлікти різними способами; обирати оптимальний стиль поведінки в конфліктній ситуації; ефективно управляти педагогічним конфліктом.

У процесі засвоєння змісту навчальної дисципліни «Робота соціального педагога в освітньо-виховних закладах» студенти *вчать*ся організовувати взаємодію педагогічного колективу, батьків, громадських об'єднань, організацій та інших служб щодо виховання, оздоровлення, профілактичної роботи з дітьми; у них формують готовність до міжособистісної взаємодії з різними учасниками освітнього процесу.

Вивчення дисципліни «Соціальна молодіжна політика» передбачає *набуття студентами таких компетенцій*, як використання інформаційних і комунікаційних технологій; робота в команді; демонстрування навички міжособистісної взаємодії; уміння діяти соціально, відповідально та свідомо (загальні компетентності); визначення шляхів взаємодії майбутнього соціального педагога з державними й недержавними інститутами задля розв'язання молодіжних проблем (спеціальні (фахові, предметні) компетентності).

Передбачено, що по завершенню вивчення навчального курсу «Педагогіка ресоціалізації» студенти з-поміж інших повинні оволодіти такими *компетентностями*, як ініціювання соціальних змін, спрямованих на піднесення соціального добробуту; взаємодія з клієнтами, представниками різних професійних груп і громад.

Програма навчальної дисципліни «Соціально-педагогічна робота з дітьми-сиротами» передбачає формування в студентів *здатності* налагоджувати соціальну взаємодію, співробітництво, партнерство.

Навчальний курс «Виховання в різних конфесіях» спрямований на набуття майбутніми соціальними працівниками *компетентності* у сфері спілкування з віруючими, учнями та їхніми батьками; формування в студентів позитивної соціальної поведінки.

Вважаємо, що важлива роль з позиції формування СК МСП належить практикам. Зокрема, під час навчально-ознайомлювальної практики студенти вчаться розвивати професійні відносини з клієнтами в процесі надання їм допомоги, відповідально ставитися до клієнтів і фахівців соціальних установ; вирішувати на практиці етичні дилеми. Серед *завдань* практики такі, як сприяти формуванню професійно-комунікативних умінь у спілкуванні з клієнтами та співробітниками соціальних установ; формування сталого морально-гуманістичного погляду на професію. Передбачається, що за результатами практики студенти *будуть компетентними* у питаннях функціональних обов'язків і морально-етичних норм діяльності фахівців соціальних служб, установ, організацій; встановлення й підтримки професійних стосунків із фахівцями та керівниками установ (організацій); спостереження, аналізу та фіксації змісту й особливостей діяльності фахівців; встановлення контактів із клієнтами служби, компетентно брати участь в організації соціальної роботи спільно з фахівцями закладу.

Серед *завдань* професійно-орієнтованої практики в соціальних службах, виокремимо такі, як вироблення в студентів умінь аналізувати досвід і практику роботи спеціалістів соціальної сфери, власну професійну діяльність, розвиток навичок професійної рефлексії; формування професійних умінь і навичок: комунікативних, організаторських тощо. Передбачається, що за результатами практики студенти *будуть компетентними* у питаннях особливостей стосунків соціального працівника з групою клієнтів й ін.

Професійно-орієнтована практика в навчально-виховних закладах *передбачає* формування професійно важливих якостей соціального працівника, формування у студентів ключових компетентностей, здійснення соціально-педагогічної роботи з різними групами дітей та молоді в освітніх закладах. Серед *завдань* практики: формування умінь аналізувати досвід і практику роботи фахівців соціально-педагогічної сфери, власну професійну діяльність, розвиток навичок професійної рефлексії; формування комунікативних, організаторських та ін. умінь і навичок; формування умінь встановлювати професійно-етичні відносини з клієнтами різного типу та співробітниками бази практики. За результатами практики студенти *будуть компетентними* у питаннях особливостей взаємовідносин соціального педагога/працівника з групою клієнтів закладів освіти.

Серед завдань стажерської практики – формування адекватної самооцінки професійних досягнень студентів; розвиток у майбутніх соціальних педагогів/працівників прагнення до самовдосконалення і професійного самотворення та ін. Убачається, що за результатами практики студенти *будуть компетентними* у питаннях, щодо етичних та правових норм, що регулюють взаємини людини і суспільства, навколишнього середовища; вмінь логічно оформляти свої думки в письмовій та усній формі; типології, основних джерел виникнення та розвитку масових соціальних рухів, форм соціальної взаємодії, чинників соціального розвитку та ін.

Зазначене вище засвідчило, що зміст навчальних дисциплін та практик, котрий відбито в їхніх навчальних програмах, має достатній потенціал щодо формування СК у майбутніх соціальних працівників (див. додаток С). Водночас зауважимо, що методика формування СК МСП під час практичної реалізації авторської системи передбачає впровадження факультативного курсу «Соціальна компетентність фахівця соціономічної сфери», який виконує компенсаторну роль.

Ураховуючи це, формулюємо припущення, що *вироблення СК студентів буде ефективнішим за умови створення дієвої системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки та за дотримання визначених організаційно-педагогічних умов й упровадження*

науково-методичного забезпечення їх реалізації у межах визначених напрямів. Стрижневе місце в системі відводимо внутрішньо мотивованому студенту, котрий орієнтований на соціо професійний саморозвиток та здатен вибудовувати його індивідуальну траєкторію, є соціально активним й ефективно взаємодіє з різними соціальними групами, інституціями, клієнтами, здатен учитися протягом життя. Передбачається, що такий підхід спонукатиме студентів до самоосвіти та самовиховання в цій сфері. Саме тому нами свідомо не планувалося розширення змісту навчальних дисциплін додатковим матеріалом, вивченням тем тощо.

Процесуальна підструктура відображає етапи реалізації процесу формування СК МСП, організаційно-педагогічні умови, напрями формування СК МСП, науково-методичне забезпечення цього процесу. Зокрема, передбачено настановчо-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний та рефлексивно-результативний етапи формування СК [491, с. 144].

Метою *настановчо-мотиваційного* етапу є актуалізація мотивації та настановлень у студентів на соціо професійний, особистісний саморозвиток, формування та прояв соціальної компетентності. Цей етап надзвичайно важливий, оскільки закладає підґрунтя для подальшої роботи в напрямі формування соціальної компетентності МСП. Важливо не лише виробити в студентів стійкі настановлення на соціальний і професійний розвиток, а й озброїти їх механізмами побудови власних траєкторій еволюції СК, допомогти усвідомити та виявити бар'єри, що утруднюють розвиток СК, окреслити можливі шляхи самонавчання, саморозвитку в зазначеній сфері тощо.

Когнітивно-діяльнісний етап передбачає формування власне соціальних компетенцій, виокремлених нами в структурі соціально компетентного соціального працівника в такій послідовності: засвоєння студентами соціо професійних знань (окреслення проблемного поля, виявлення теоретичних утруднень, прогалин і їх ліквідація)–формування розуміння (теорії, соціального й культурного середовищ, у котрих відбувається соціально-професійна діяльність, траєкторій власного соціо професійного розвитку, саморозвитку тощо)–формування навичок, здатностей–реалізація компетенцій та соціальної компетентності на практиці.

Рефлексивно-результативний етап передбачає використання різних засобів варіативного контролю, діагностику стану сформованості компонентів соціальної компетентності МСП та компетентності загалом із подальшою корекцією. Критеріально-рівневий апарат оцінювання сформованості досліджуваного конструкту уможлиблює підтвердження чи спрощення очікуваного результату, а отже, досягнення мети системи.

Важливим елементом змістово-процесуального блоку системи формування СК МСП у процесі фахової підготовки є визначені нами *організаційно-педагогічні умови*, котрі розглядаємо як додаткові чинники, які здатні підвищити дієвість освітнього процесу закладу вищої освіти щодо формування СК МСП, сприяти досягненню істотного та вірогідно значущого позитивного результату у формуванні зазначеної вище компетентності. Вони дають змогу організувати освітній процес і забезпечити особистісну взаємодію всіх суб'єктів у ньому в межах розробленої нами системи. Ці умови спрямовані на забезпечення успішності досліджуваного процесу й досягнення мети, задекларованої в цільовому блоці системи, шляхом активізації якісного рівня особистісної взаємодії суб'єктів освітнього процесу в різних системах («студент–студент, колектив», «студент–викладач», «студент–соціальний інститут», «студент–фахівець-практик» тощо), інтеграції соціальних і професійних якостей, умінь, навичок, компетенцій у контексті формування СК як процесу, інтеграції майбутнього фахівця в професійне середовище й соціальне середовище громади, удосконалення освітнього процесу загалом. Вибір умов здійснювався на основі аналізу наукових джерел, власних суджень і результатів пілотного та констатувального експериментів [491, с. 144].

Такими організаційно-педагогічними умовами є:

– *стимулювання соціальної активності студентів* через залучення до реалізації та створення соціальних проектів на рівні факультету, університету, громади; виконання волонтерської діяльності; участь у соціальному театрі на базі закладу; участь у студентському самоврядуванні; організацію акцій, заходів й участь у них. Соціальну активність розглядаємо як взаємодію між особистістю та соціальним середовищем, особистістю й освітнім середовищем закладу вищої

освіти, у процесі котрої відбувається перетворення і середовища, і суб'єкта [491, с. 144];

– *створення відкритого, збагаченого соціальним складником освітнього середовища закладу вищої освіти* через налагодження партнерства та міжсекторної взаємодії з різними службами й організаціями громади, що сприятиме розвитку позитивної мотивації студентів, їх активності, соціально-особистісної самореалізації шляхом уключення в соціально значущу діяльність; відпрацюванню навичок соціальної взаємодії, стимулюванню рефлексійної діяльності; створенню збагаченого соціальним складником соціально-професійного середовища; «зануренню студентів» у реальне професійне середовище, особливі умови діяльності, спілкування, самоствердження; накопиченню індивідуального соціального й професійного досвіду в різних реальних та змодельованих ситуаціях; налагодженню корисних професійних контактів; подальшому працевлаштуванню за фахом. Таке партнерство розглядаємо як особливу сферу соціального життя, що ініціюється системою освіти та таким чином робить внесок у становлення цивільного суспільства, засіб розвитку й просування технологій і знань через систему освіти [491, с. 144];

– *надання менторської підтримки студентам* з питань формування їхньої соціальної компетентності, побудови індивідуальної траєкторії її розвитку та соціо професійного становлення, саморозвитку, оволодіння компетенціями для навчання протягом життя (за принципом від наставництва до менторства) [491, с. 144–145];

– *актуалізація інноваційних технологій* (інформаційно-комунікаційних, ігрових, тренінгових тощо), традиційних й інноваційних форм, методів, засобів дієвого формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників [491, с. 145]. Зауважимо, що у трактуванні терміну «педагогічна технологія» нам імпонує визначення С. Сисоєвої, котра тлумачить це поняття як «процес створення адекватної до потреб і можливостей особистості і суспільства теоретично обґрунтованої навчально-виховної системи соціалізації, особистісного і професійного розвитку і саморозвитку людини в освітній установі, яка, внаслідок

упорядкованих професійних дій педагога при оптимальності ресурсів і зусиль всіх учасників освітнього процесу, гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної освітньої мети та можливість оптимального відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога» [505, с. 748]. Важливим аргументом, що вказує на доцільність використання педагогічних технологій під час формування СК МСП є те, що вони передбачають безпосереднє моделювання змісту, форм і методів навчання відповідно до визначеної мети, детально описують систему дій і викладача, і студента, спрямованих на формування мотивів розвитку ключових компетентностей, та дають змогу «зробити вмотивованою будь-яку діяльність» [186, с. 276].

Інноваційну педагогічну технологію розглядаємо як упорядковану сукупність дій, операцій і процедур, що забезпечують досягнення прогнозованого й діагностованого результату в постійно змінюваних умовах освітнього процесу [552, с. 67], складником якої є активні методи навчання [183].

До інноваційних педагогічних технологій, що відіграли провідну роль під час розробки системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників, нами віднесено такі, як *інформаційно-комунікаційні, ігрові, тренінгові, проєктні, інтерактивні*. На їх основі здійснено підбір форм, методів організації освітнього процесу, спрямованого на формування СК МСП у процесі фахової підготовки.

Форми у своєму дослідженні розглядаємо як зовнішнє вираження узгодженої діяльності між викладачем та студентами, що здійснюється у встановленому порядку і в певному режимі [595, с. 238]. У авторській системі виокремлено такі *форми* формування СК у студентів, як лекційні, практичні заняття в межах навчальних дисциплін та розробленого факультативного курсу, консультації, самотійна робота, волонтерська діяльність, студентське самоврядування (*традиційні*), ігрові форми, тренінги, форуми, квести, акції, «живі бібліотеки», флешмоби, інформаційні форми, соціальний театр, форум-театр, менторство (*інтерактивні*).

Під терміном «метод» розуміємо «спосіб досягнення теоретичного чи практичного результату, розв'язання проблем чи одержання нової інформації на основі певних регулятивних принципів пізнання та дії, усвідомлення специфіки досліджуваної предметної галузі і законів функціонування її об'єктів» [583, с. 373]. Серед *методів*, які використовувалися для формування СК МСП потрібно відзначити *традиційні* (словесні – бесіда, дискусія; наочні – метод ілюстрування, метод демонстрування; практичні) та *активні* (метод проєктів; інтерактивні, інформаційно-комунікативні методи; тренінгові методи; ігрові методи; метод самофутурування, метод аналізу конкретної ситуації, моделювання реального процесу міжособистісного спілкування, твір-есе), *нестандартний інтерактивний метод* – проєкт соціальної дії.

Вважаємо *засоби* (матеріально-технічні засоби, що виконують специфічні допоміжні функції в навчальному процесі [595]), такі як слово, масові відкриті онлайн-курси, дистанційні курси, мережеві засоби, підручники, посібники, оптимальними для формування в майбутніх соціальних працівників СК.

Зауважимо, що підбір технологій, форм, методів здійснювався з урахуванням можливостей їх максимальної орієнтації на формування усіх компонентів СК МСП та компетентності в цілому, а зазначені вище організаційно-педагогічні умови схарактеризовано нами в четвертому розділі нашої роботи, зокрема в контексті розкриття науково-методичного забезпечення процесу формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників.

Основними *напрямами* формування СК МСП визначено *формальну* (аудиторна (навчальні дисципліни, факультативний курс «Соціальна компетентність фахівця соціономічної сфери»), позааудиторна (волонтерська діяльність, студентське самоврядування), самостійна, індивідуальна робота, практики), *неформальну* (участь студентів у тренінгах, освітніх програмах та проєктах, майстер-класах тощо, організовуваних у межах соціального партнерства з державними та недержавними інституціями тощо; масові відкриті онлайн курси) та *інформальну освіту* (самоорганізоване набуття студентами певних соціальних чи професійних компетенцій, розвиток складників власної СК у процесі діяльності

(повсякденної, громадської, професійної тощо): одноразові лекції, відеоуроки, незаплановані бесіди з фахівцями-практиками тощо).

Результативний блок утворили компоненти СК МСП (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний); рівні її сформованості (низький/репродуктивний, середній/конструктивний, високий/творчий), які визначалися нами у відповідності з виділеними критеріями та показниками; моніторингова технологія відстеження стану сформованості досліджуваного конструкту й результат – сформованість соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників.

Зазначимо, що науковці [277; 303; 456] у визначенні системи наголошують на необхідності «виявлення не тільки зв'язків та елементів системи, але й розгляд проблеми взаємодії системи з освітнім середовищем закладу вищої освіти» [277, с. 219], врахування її взаємозв'язку із середовищем. Це визначається тим, що система є цілісним комплексом пов'язаних елементів й утворює особливу єдність із середовищем; будь-яка досліджувана система є елементом системи більш високого порядку, а її складники виступають як системи більш низького порядку [303, с. 255].

Тому, у формуванні соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників, компетенцій, як складових частин зазначеної компетентності, їх одиниць виміру, важливу роль відводимо освітньому середовищу закладу вищої освіти, який, на нашу думку, повинен розвивати в студентів здатність самостійно розв'язувати проблеми в різних видах соціальної та професійної діяльності на основі використання соціального досвіду, елементом якого є і їхній власний. Освітнє середовище закладу вищої освіти розглядаємо з позиції локального середовища, зв'язної ланки між суспільством та індивідом, як простір взаємодії різних підсистем, утворених учасниками освітнього процесу. Ідеться про створення такого простору індивідуалізованої діяльності, що інтегрується в соціально-професійну сферу громади, набуваючи ознак соціальної спільності. Важливе місце в цьому процесі відводимо позааудиторній роботі як напряму та чиннику успішної соціальної й професійної діяльності студента, формування його СК. Тому

підрозділ 4.1 нашого дослідження присвячено характеристиці освітнього середовища ЗВО як чинника формування СК МСП.

Отже, система формування СК МСП у процесі фахової підготовки та її графічна модель відображають багатofункційну інтегровану конструкцію процесу впорядкованої презентації теоретичних наукових результатів з очікуваним результатом, закладеним у гіпотезі нашого дослідження, що передбачає сформованість СК у МСП завдяки впровадженню практичних наукових результатів.

Висновки до третього розділу

Наукове обґрунтування системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки дає підстави сформулювати такі висновки.

1. Визначено, що модель соціально компетентного фахівця – опис того, до чого має бути придатний такий фахівець, до реалізації яких функцій він має бути готовий і якими соціально-професійними компетенціями, якостями, цінностями повинен володіти. Одночасно наголошено на тому, що в руслі дослідження модель має відповідати новій освітній парадигмі – компетентнісному підходу. Тому в основі моделі соціально компетентного фахівця – змістова характеристика та теоретично обґрунтована структура самої соціальної компетентності, носієм якої й має бути особистість. До її структури включено домінантні функції соціального характеру та здатності до реалізації цих функцій, професійно й соціально значущі особистісні якості та індивідуальні властивості соціально компетентного фахівця (мотиваційні, ціннісні орієнтації; властивості характеру; комунікативні, вербальні й рефлексивні вміння), систему соціальних компетенцій. Зазначено, що модель соціально компетентного фахівця є певним еталоном, бажаним взірцем належно підготовленого фахівця, а визначені узагальнені складники створюють підґрунтя побудови оцінювального інструментарію сформованості соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників та становлять основу системи

формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки, її графічної моделі.

2. Концепцію формування СК МСП представлено як цілісну систему поглядів, яка дає змогу створити належні умови для фахової підготовки майбутніх соціальних працівників та на основі якої відбувається формування в них соціальної компетентності. Вона має провідну ідею, мету, завдання, основні характеристики. У її основу покладено ідеї інтеграції формальної, неформальної, інформальної освіти; ідеї формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки із забезпеченням безперервного процесу вдосконалення, самовдосконалення й саморозвитку; здійснення модернізації освітнього процесу на засадах компетентнісного підходу. Окреслено методологічний, теоретичний, методичний та технологічний концепти. Сформульовано припущення, що концепція буде максимально ефективною, якщо сформувати в студентів стійкі настановлення на соціальний і професійний саморозвиток, здатність до регуляції процесу й результату реалізації компетентності, здатність до рефлексії власної соціо професійної діяльності та діяльності інших, компетенції для навчання протягом життя; створити умови для прояву соціальної компетентності. В основу концепції покладено положення, згідно з яким основним результатом буде сформованість усіх компонентів соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників.

3. Формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників розкрито як керований процес оволодіння студентів компетенціями (соціальними, професійними), набуття досвіду їх реалізації на практиці в нових, нестандартних ситуаціях, розвитку особистісно-професійних соціально значущих характеристик, якостей і властивостей, через створення в закладі вищої освіти стимуляційного (зокрема до самонавчання та саморозвитку), збагаченого соціальним складником освітнього середовища.

Систему формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки розглянуто як специфічно організований процес професійної підготовки, упорядковану множину взаємопов'язаних

складників, побудовану як сукупність певних блоків, що взаємодіють між собою, утворюючи цілісність, яка спрямована на формування мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного та особистісно-рефлексивного складників СК МСП та компетентності в цілому, соціо професійний саморозвиток здобувачів вищої освіти та формування у них компетенцій для навчання протягом життя.

Визначено, що застосування методу моделювання у формуванні СК МСП сприятиме вивченню процесу до моменту його здійснення; проектуванню цілеспрямованого процесу розвитку окремих компонентів у структурі СК МСП і компетентності в цілому; виявленню утруднень та їх усунення до моменту реальної появи в досліджуваному процесі; прогнозуванню підготовки майбутніх фахівців, оскільки є передумовою його вивчення до моменту реалізації; відтворенню освітнього процесу з формування СК МСП, що дасть змогу провести теоретичний аналіз та уможливить ефективну реалізацію процесу.

Наголошено, що модель системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки – це певне схематичне відображення роботи з позиції своєрідної «дорожньої карти», що охоплює систему компонентів, які дають об'єктивну й достатньо повну інформацію про мету, зміст, характер і результат діяльності соціально компетентних майбутніх соціальних працівників; складники та науково-методичне забезпечення процесу формування соціальної компетентності студентів й організаційно-педагогічні умови його ефективності.

Розроблено, змодельовано та науково обґрунтовано систему формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки. У запропонованій системі виокремлено такі блоки: 1) теоретико-методологічний, який відбиває наукові підходи, принципи; 2) цільовий, що презентує мету, завдання системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників; 3) змістово-процесуальний, котрий висвітлює критерії побудови змістової складової частини з урахуванням компонентів соціальної компетентності та вимог до соціально компетентного майбутнього соціального працівника (змістова підструктура); етапи реалізації, організаційно-

педагогічні умови, науково-методичне забезпечення, напрями процесу формування СК МСП (процесуальна підструктура); об'єкти та суб'єкти процесу, що досліджується; 4) результативний блок, що демонструє компоненти й, відповідно, розроблені критерії, показники та рівні їх сформованості у структурі СК МСП та компетентності загалом, моніторинг процесу її формування і результат – сформованість соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників.

Наголошено, що пропонована система формування СК МСП у процесі фахової підготовки зумовлена соціальним замовленням і ґрунтується на моделі соціально компетентного соціального працівника та нормативних вимогах до його підготовки, відображає багатофункціональну інтегровану конструкцію процесу систематизованої презентації теоретичних наукових результатів з очікуваним результатом, спрямована на забезпечення сформованості соціальної компетентності в майбутніх соціальних працівників. Вона є динамічною, оскільки надалі може модернізуватися, доповнюватися, видозмінюватися й оновлюватися залежно від запитів і зміни вимог громадян, суспільства, держави, що висуваються до соціально компетентних соціальних працівників і не претендує на вичерпний перелік представлених у системі аспектів.

Наукові результати, викладені в розділі, опубліковано в таких працях автора [479; 480; 488; 490; 491; 495].

РОЗДІЛ 4

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

4.1. Освітнє середовище закладу вищої освіти як чинник формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери

Серед чинників, що впливають на формування соціальної компетентності майбутніх фахівців, вагоме місце займають характер і спрямованість середовища закладу освіти, особливості організації освітнього процесу й життєдіяльності студентів, специфіка взаємодії з оточенням, цілеспрямована діяльність педагогічного колективу освітньої установи [450, с. 34]. Розвивальний характер внутрішнього середовища закладу освіти окремі науковці визначають і як умову розвитку соціальної компетентності особистості [624]. Тому у контексті реалізації компетентнісного, студентоцентрованого та інших визначених нами підходів до формування СК МСП у процесі фахової підготовки, реалізації принципу навчання протягом життя, виникає потреба у створенні певного освітнього середовища, яке б відповідало вимогам ринку праці, суспільним запитам, особистим запитам здобувачів вищої освіти, сприяло формуванню їхньої соціальної компетентності. Середовищний підхід розглядаємо як механізм реалізації таких змін, основу технології, котра дає змогу подолати дискретність навчального й виховного процесу, зробити його безперервним [495, с. 219; 634, с. 350–354].

Г. Полякова відзначає, що середовищний підхід у педагогічній науці переважно розглядають як теорію й технологію опосередкованого (через середовище) управління процесами формування та розвитку особистості; окрему самостійну методологію, зокрема науково-педагогічного дослідження й педагогічної діяльності; інструмент дослідження чинників розвитку особистості та їх використання в педагогічних цілях; інструмент пізнання й розвитку особистості (через середовище); інструмент виконання педагогічних завдань; систему дій із

середовищем, спрямованих на перетворення середовища в засіб діагностики, проєктування та продукування педагогічного результату; стратегію, зокрема «нову стратегію проєктування освітніх систем, обумовлену природою розвитку особистості, що дає змогу реалізувати особистісно розвивальний потенціал освітніх середовищ і ситуацій, таку, що забезпечує суб'єктну участь вихованців у їх власній освіті», стратегію у вищій школі; педагогічну новацію, оскільки є продуктом його опанування педагогами [394, с. 186–199]; стратегію, що ґрунтується на управлінні процесом професійно-особистісного формування майбутнього фахівця через створення певного середовища [158, с. 98–115; 495, с. 219].

О. Артюхіна зазначає, що саме середовищний підхід уможливорює інтегрування різних методологічних підходів, дослідження проблем педагогіки крізь призму освітнього середовища, долаючи обмеженість мислення, даючи комплексне, багатогранне бачення освітнього процесу [13, с. 33–34; 495, с. 219].

Науковці акцентують увагу на таких перевагах середовищного підходу в педагогічній практиці закладу вищої освіти: 1) дослідження ситуації розвитку особистості студента «ззовні», не обмежуючись рамками академічної аудиторії, виходячи з наявності двох джерел особистісного (детермінанти установок, стимулів, чинників розвитку особистості) та професійного досвіду фахівця й того, що представляє середовище та вивчення питання їх інтеграції [634, с. 350–354; 641, с. 59]; 2) цей «вплив на людину більш тонкий, найчастіше опосередкований, не лише на свідомому, але й на підсвідомому рівні; 3) середовищний підхід дає можливість студенту самостійно орієнтуватися в прискорюваному потоці інформації й забезпечує при цьому максимум адаптації; 4) середовищний підхід, виявляючи умови включення студента як суб'єкта в освітній процес, застосовуючи весь арсенал педагогічних засобів, дає змогу розробити технологію, яка враховуватиме вплив на всі аналізатори, сприятиме цілісності й гармонійності впливу на особистість» [634, с. 350–354], зокрема через конкретні ситуації (едукативні ситуації, що потребують прояву особистісної позиції та збагачують особистісний і професійний досвід) [495, с. 219; 641, с. 59].

Проблему середовищного підходу, його становлення та розвиток представлено в працях вітчизняних і зарубіжних науковців: сутність середовищного підходу (О. Артюхіна [13], А. Баль [27], О. Горчакова [114], Ю. Мануйлов [299], Т. Менг [314], І. Суліма [548], Г. Шек [616]); реалізація середовищного підходу у вищій освіті (М. Братко [654], В. Желанова [158], Г. Полякова [394]); еволюційні зміни в середовищному підході (Т. Гущина [126], Л. Кочемасова [247], Ю. Мануйлов [299], Т. Менг [314], С. Смолюк [522]) й ін. [495, с. 219].

Застосування середовищного підходу в процесі професійної підготовки фахівця соціальної галузі досліджували О. Караман [195], В. Костіна [243], О. Лісовець [277], Ж. Петрочко [379], А. Рижанова [436], І. Сальвечук [454], Р. Чубук [605], І. Шеплякова [617] й ін. [495, с. 219].

Розгляду типології, функцій, структури, побудови, формування та розвитку освітнього середовища закладу вищої освіти стосуються праці О. Артюхіної [13], Т. Менга [314]; вплив середовищного підходу на професійний розвиток особистості в закладах вищої освіти розкривають О. Бондар [54], І. Краснощок [252], О. Романовський [444]; різні аспекти середовищного підходу у вищій освіті в Україні (сутність, моделювання, проектування, побудова освітнього середовища закладу вищої освіти) вивчали М. Братко [62], О. Горчакова [114], С. Микитюк [317], О. Ярошинська [641] й ін. [495, с. 219–220].

Аналіз останніх наукових праць засвідчив, що вченими обґрунтовано різні типи освітніх середовищ ЗВО: освітнє (М. Братко [62], Р. Вайнола [68], О. Гора [111], Н. Рудкевич [445]), навчально-виховне (Т. Сологуб [527]), освітньо-виховне (А. Габовда й Г. Товканець [91], О. Жаровська [157]), інформаційно-освітнє (Н. Бахмат [30], Л. Карташова, В. Юрженко, А. Гуралюк, Л. Липська, Л. Гуменна, А. Зуєва, І. Шупік, М. Росток, В. Шевченко [184], І. Соколюк [525]), адаптивне освітнє (Н. Бахмат й Л. Сидорук [30]), інноваційне освітнє (Т. Колупаєва [223]), акмеологічне освітнє (Т. Дерека [132]), креативне освітнє (Т. Яковишина [635]), культурне мовленнєве (О. Федоренко й Г. Мариківська [578]), здоров'язбережувальне (О. Момот [326]), культурно-освітнє (О. Левченко [266]),

соціально-виховне (Л. Фенчак [580], І. Шеплякова [617]), соціально-педагогічне (Н. Максимовська [294]) середовища тощо [495, с. 220].

Проте за такої зацікавленості різними аспектами середовищної проблематики питання щодо цілісного розгляду сутності середовищного підходу у вищій освіті залишається недостатньо дослідженим, зокрема потребує обґрунтування застосування середовищного підходу у формуванні соціальної компетентності майбутніх фахівців. Зазначене вище дає підставу зробити припущення про недостатнє застосування потенціалу освітнього середовища університету в контексті підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти й формування їхньої соціальної компетентності.

В умовах модернізації української системи освіти, орієнтації на європейські «виміри» заклад вищої освіти сьогодні – це не лише установа, що забезпечує організацію освітнього процесу та здобуття майбутніми фахівцями, соціальними працівниками, вищої освіти, а й виступає агентом позитивних змін у соціальному середовищі громади, є тим соціальним інститутом, який може впливати на темпи, якість і способи реалізації соціальної й економічної політики країни [473, с. 130]. Тому в університетах у контексті створення нової парадигми освіти, спрямованої на формування соціально та професійно компетентної особистості, що має чіткі соціо професійні переконання, цінності, настановлення на самоосвіту, самовиховання, саморозвиток, самореалізацію, самоствердження, орієнтована на навчання протягом життя, повинні створюватися відповідні умови. Зазначене сприятиме активізації взаємодії закладу вищої освіти із соціальним середовищем, зокрема громадою, громадськими й культурними організаціями тощо. Механізм реалізації окресленого вбачаємо не лише в оновленні змісту освіти, а й у перетворенні освітнього середовища закладу вищої освіти на якісно організований простір (із прогресивними системами мотивації, цінностей, діяльності) соціо професійного становлення майбутніх соціальних працівників, що здатний забезпечити умови становлення фахівця, котрий компетентно розв'язує соціальні й професійні проблеми та відзначається активною соціо професійною поведінкою, є носієм та транслює соціальні цінності в суспільство [495, с. 220].

Наголосимо, що в нашій науковій розвідці освітнє середовище закладу вищої освіти розглядатимемо в контексті формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників [495, с. 220].

Зазначимо, що результати аналізу наукової літератури свідчать, що поняття «освітнє середовище закладу вищої освіти» як наукова категорія не є усталеним і потребує всебічного розгляду [495, с. 220]. Під освітнім середовищем учені розуміють багаторівневу систему умов (обставин, чинників), яка забезпечує оптимальні параметри освітньої діяльності певного освітнього суб'єкта в усіх аспектах: цільовому, змістовому, процесуальному, результативному, ресурсному [495, с. 220; 634, с. 350–354; 642]. В. Ясвін [642, с. 174] освітнє середовище трактує як «систему впливів й умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному та просторово-предметному оточенні. Схожої думки дотримується І. Смолюк, указуючи на важливості (1) формування особистості за заданим зразком, (2) не лише організації навчального процесу, а й інструментального наповнення освітнього середовища, оптимального поєднання форм, методів роботи зі студентами задля забезпечення свободи й активності останніх в навчальному процесі [521, с. 30–32]. О. Васильєва [75] визначає освітнє середовище як упорядковану, цілісну сукупність компонентів, взаємодія й інтеграція яких зумовлює наявність у закладі освіти вираженої спроможності створювати умови та можливості для цілеспрямованого й ефективного використання педагогічного потенціалу освітнього середовища в інтересах розвитку особистості всіх її суб'єктів. Зауважимо, що освітнім, середовище стає тоді, коли з'являється особистість, котра має інтенцію на освіту [634, с. 350–354]. А. Вишнякова-Вишневецька розкриває освітнє середовище ЗВО як чинник розвитку особистісних компетенцій студентів, який відбувається в процесі взаємодії суб'єктів освітнього процесу між собою й із ресурсами освітнього середовища шляхом розв'язання різних проблем із використанням ресурсів освітнього середовища та наданою можливістю вибору, коли студент удосконалює свої стосунки з іншими людьми, стаючи більш компетентним [80, с. 8]. С. Совгіра освітнє середовище окремо взятого закладу вищої освіти розглядає як сукупність

спеціально створених умов, занурених у специфічну соціокультурну атмосферу та спрямованих на особистісно-професійний розвиток майбутнього фахівця, внутрішня частина якого перетинається безпосередньо з процесом навчання, а зовнішня є інтеграцією освітньої діяльності закладу вищої освіти й соціальних процесів, що відбуваються в суспільстві; партнерських зв'язків університету з різними підприємствами та організаціями, які доповнюють його навчальну й виховну діяльність, спрямовану на вдосконалення особистісних і професійних якостей [524, с. 31–36]. Учені відзначають, що освітнє середовище слугує джерелом особистісного досвіду для учасника освітнього процесу, указує йому напрям професійно-особистісного розвитку, вибір способу життя та майбутньої професійної діяльності [80, с. 65; 495, с. 220]. Як бачимо, учені розглядають цей конструкт, як механізм розвитку особистості через (1) цілеспрямовану систему умов, (2) впливів середовища на неї; (3) сукупність складників, котрі взаємодіють, а особистість є невід'ємним активним учасником цього процесу.

Вченими також акцентовано увагу на розмежування понять «освітнє середовище» та «освітній простір», їх кореляції [293, с. 233]. Зокрема, на думку Г. Сазоненко, освітній простір – це простір спільного буття, перетворений усіма суб'єктами в чинник інтегративного впливу на процес розвитку й самореалізації особистості [457], цілісний багатофункціональний комплекс можливостей освітньої установи, що породжує безліч відносин і зв'язків, спрямованих на задоволення професійних та особистісних потреб майбутніх фахівців [641, с. 59]. Л. Макар акцентує увагу на тому, що поняття «освітнє середовище» передбачає комплекс певним чином пов'язаних між собою умов, які можуть впливати на освіту людини, у «цьому випадку передбачається присутність того, хто навчається в освітньому середовищі, взаємовплив, взаємодія оточення із суб'єктом (у нашому випадку – із тим, хто навчається)», а поняття «освітній простір» відображає «взаємозв'язок умов, що забезпечують формування людини» й «не має на увазі включеність того, хто навчається» [293, с. 233].

Враховуючи зазначене вище, в цьому дослідженні *освітнє середовище закладу вищої освіти* розглянуто як *специфічно організований простір, комплекс*

спеціально створених умов освітнього та виховного процесів, соціально-предметних умов, котрі впливають на цілеспрямовану активну взаємодію суб'єктів освіти й забезпечують ефективне функціонування форм, методів та засобів освітнього процесу, завдання яких – формування соціально компетентних соціальних працівників, здатних до соціального й професійного розвитку, саморозвитку, пізнання соціально-професійної реальності, рефлексії власної соціо професійної діяльності та діяльності інших, регулювання процесу й результату реалізації компетентності, прояву соціальної компетентності, соціальної поведінки в основних сферах діяльності [495, с. 221].

Цінною в контексті нашого дослідження є теза Л. Ващенко [77, с. 37–40], що як системне утворення освітнє середовище має власну організаційно-функціональну структуру, основними складниками котрого визначено стратегію розвитку освіти, тактику формування інноваційних процесів, зміст інноваційного середовища, організаційне забезпечення, прогнозування розвитку освіти. Екстраполюючи її в контексті нашого дослідження, зазначимо, що основними такими структурними компонентами освітнього середовища ЗВО є стратегія формування соціально компетентного МСП, тактика вироблення інноваційних процесів формування СК, зміст інноваційного освітнього середовища, збагаченого соціальним складником, організаційне забезпечення процесу формування СК, прогнозування її розвитку в МСП.

До структури освітнього середовища закладу вищої освіти, залежно від мети його моделювання, вчені включають такі компоненти, як особистісний, аксіологічно-смісловий, інформаційно-змістовий, організаційно-діяльнісний, просторово-предметний [63, с. 72; 242]; суб'єктно-об'єктний, функціонально-цільовий, технологічний, діагностико-результативний [75, с. 78–81]; стратегічний, соціокультурний, особистісний, ціннісно-смісловий, суб'єктно-діяльнісний, комунікативний, технологічний [169, с. 56–57]; ціннісно-смісловий, інформаційно-змістовий, організаційно-діяльнісний, просторово-предметний [346, с. 115–116]; просторово-семантичний, технологічний, інформаційний, комунікативний, імовірнісний [375, с. 87]; матеріально-технічний, технологічний

та суб'єктно-соціальний [610, с. 8]; суб'єкти освітнього процесу, соціальний, просторово-предметний, технологічний компоненти [642, с. 172] та ін. Представлені складники, на нашу думку, є комплементарними, не суперечать один одному, розкривають багатоаспектність освітнього середовища ЗВО.

Потрібно також наголосити на взаємозалежності між умовами освітнього середовища та безпосередньою професійною підготовкою студентів в ЗВО. Зміни локального освітнього середовища університету, що стосуються способів організації освітнього процесу, створюють інтенцію на опанування студентів новими особистісними й професійними якостями, компетенціями, котрі мають попит (потрібні), зокрема на ринку праці. Вважаємо, що чим активніше та повніше майбутній фахівець використовуватиме можливості освітнього середовища закладу вищої освіти, тим успішніше відбуватиметься його вільний і активний саморозвиток в окреслених сферах [495, с. 221]. На нашу думку, основна мета організації такого середовища полягає в прагненні так побудувати, змодельувати процес, щоб кожен студент опинився в сприятливих для розвитку його СК умовах, відчував комфортний вплив усього освітнього середовища, яке, зі свого боку, виступало б основним гарантом особистої успішності в виконанні поставлених студентом завдань, успішності його розвитку в різних аспектах (міжособистісній взаємодії, розвитку соціальної активності, здійснення соціальної діяльності тощо) [495, с. 221]. Ураховуючи зазначене вище, бачимо, що провідне завдання, яке постає в контексті формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників – організація освітнього середовища таким способом, щоб кожен студент був його суб'єктом, міг його освоїти та брати участь у його розвитку [495, с. 221].

Як алгоритм побудови соціально спрямованого та збагаченого соціальним складником освітнього середовища ЗВО, націленого на формування СК МСП, пропонуємо такі етапи, як:

1. Діагностика освітнього середовища ЗВО (кафедра, факультет) і визначення мети його діяльності в контексті формування СК МСП з урахуванням тенденцій розвитку вищої освіти, переходу від індустріального до інформаційно-

технологічного суспільства, вимог суспільства, роботодавців до соціально компетентних фахівців соціальної сфери тощо.

2. Визначення цінностей, ключових принципів і наукових підходів до організації процесу формування СК МСП в умовах ЗВО, включаючи фаховість, відкритість, соціальну відповідальність, синергію наукових досліджень, освіти та практики, соціальне партнерство, взаємодію із зовнішніми стейкхолдерами, горизонтальне лідерство, інновації, високу корпоративну культуру, підтримку соціально активної молоді.

3. Розроблення напрямів досягнення мети.

4. Формування СК МСП у процесі фахової підготовки.

5. Досягнення й оцінювання результату – якісних змін щодо вироблення СК МСП, її сформованість.

Зазначене вище, результати проведеного огляду наукових джерел [63; 64; 75; 77; 169; 206; 242; 346; 375; 610; 642], власних наукових пошуків, дали змогу визначити такі структурні компоненти освітнього середовища ЗВО, спрямованого на формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників, як:

– *соціально-суб'єктний*, котрий забезпечує 1) інтеграцію освітнього середовища ЗВО в єдиний освітній та соціо професійний простір, а також 2) процеси соціалізації, соціальної адаптації та самореалізації, самоактуалізації суб'єктів у межах освітнього середовища, формування їхньої соціальної компетентності. Він передбачає 1) характер спілкування суб'єктів освітнього процесу, на тлі якого постають взаємодія, взаємовплив, міжособистісні стосунки та 2) характер поведінки суб'єктів освітнього процесу, їх діяльності, 3) врахування мотиваційно-ціннісної сфери та спрямованості на розвиток особистісних соціально та професійно значущих якостей (*особистісно-рефлексивний компонент соціальної компетентності*);

– *ціннісно-мотиваційний*, що включає місію, візію, стратегію, цінності, традиції, корпоративну культуру ЗВО тощо; умови та ресурси, спрямовані на загальнолюдські, загальноєвропейські, національні цінності, цінності професії, формування позитивних мотиваційних та ціннісних орієнтацій, створення умов для

мотивації діяльнісного прояву соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників на практиці, їх соціо професійного розвитку тощо (*мотиваційно-ціннісний компонент соціальної компетентності*);

– *змістово-діяльнісний*, який передбачає побудову системи соціо професійних компетенцій, вироблення яких забезпечить формування СК МСП, становлення особистості як фахівця та створення умов для їх прояву, вияву СК на практиці. Він уключає основні та допоміжні освітні програми, які реалізуються у ЗВО, позааудиторні проекти, соціальні проекти, волонтерську діяльність, роботу студентського самоврядування тощо; форми, методи, способи, технології, стилі взаємодії суб'єктів освітнього процесу, стилі поведінки, способи комунікації, управлінські структури (формальні та неформальні) (*когнітивно-діяльнісний компонент соціальної компетентності*);

– *просторово-предметний* (створення комфортного просторово-предметного середовища).

Провідними принципами, які покладено в основу створення збагаченого соціальним складником освітнього середовища, спрямованого на формування соціальної компетентності майбутніх фахівців в умовах закладу вищої освіти, визначено принципи гуманізму, активності, партнерства, співробітництва, рефлексії, динамічності, ініціативності, відповідальності, навчання протягом життя [495, с. 221].

Потрібно наголосити, що освітнє середовище ЗВО виступає як єдине функціональне ціле в тому сенсі, що щодо студента воно виконує єдину функцію – функцію його особистого соціо професійного розвитку та формування СК. Окремі складники освітнього середовища, що суб'єктивно виділяються нашою свідомістю, насправді органічно й системно пов'язані один з одним, проникають один в одного, утворюючи єдине цілісне освітнє середовище конкретного студента. Отже, освітнє середовище закладу вищої освіти виступає функціональним і просторовим об'єднанням суб'єктів освіти, між якими встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв'язки, і може розглядатися як модель соціокультурного простору,

у котрому відбувається становлення особистості, формування її соціальної компетентності [201, с. 8; 495, с. 220].

Важливими складниками цього середовища, що володіють особливим потенціалом у формуванні СК особистості, стимулюванні її соціальної активності, участь у яких є водночас й індикаторами, й чинниками розвитку СК, визначено *студентське самоврядування та волонтерську діяльність*. Охарактеризуємо їх.

Вважаємо, що *студентське самоврядування* – це потужний чинник формування та розвитку соціальної компетентності, оскільки сприяє вихованню в студентів лідерських якостей, відповідальності, набуттю вміння захистити права студентської молоді і її інтереси в стінах закладу освіти й гуртожитках, сприяє соціальному становленню та формуванню громадянської свідомості, громадянської активності студентів, набуттю управлінського досвіду, досвіду співпраці, співробітництва, спілкування, подолання конфліктних ситуацій тощо.

Згідно зі статтею 40 Закону України «Про вищу освіту» органи студентського самоврядування беруть участь в обговоренні й вирішенні питань удосконалення освітнього процесу, науково-дослідної роботи, призначення стипендій, організації дозвілля; проводять організаційні, просвітницькі, наукові, спортивні, оздоровчі та інші заходи; беруть участь у заходах (процесах) щодо забезпечення якості вищої освіти [405], виступаючи водночас і суб'єктами, і об'єктами освітнього процесу закладу вищої освіти. Концептуальними завданнями органів студентського самоврядування в процесі освітньої діяльності є сприяння формуванню в студентів поваги до Батьківщини, почуттів національної свідомості, гідності, поваги до прав та свобод інших людей; захист прав й інтересів молоді, яка навчається в університеті; сприяння навчальній, науковій та творчій діяльності; забезпечення виконання студентами своїх обов'язків; контроль за умовами мешкання в гуртожитку та сприяння відпочинку осіб, які навчаються; підтримка й захист сиріт, інвалідів; сприяння діяльності різних студентських гуртків, товариств, об'єднань, клубів за інтересами та координація їхньої діяльності; співробітництво з органами студентського самоврядування інших закладів освіти, громадськими організаціями; сприяння працевлаштуванню студентів і випускників; участь у

вирішенні питань міжнародного обміну особами, які навчаються в закладах вищої освіти; організація студентського дозвілля [393].

Таким чином, у межах студентського самоврядування створюються умови для формування й розвитку лідерських, організаторських якостей молоді людини та можливостей проявляти й формувати соціально активну особистість, оскільки «з оптимізацією роботи органів студентського самоврядування, зростає і рівень активності студентів» [564, с. 127], а «форми організації студентського самоврядування – зовнішнє виявлення самоврядної активності студентів» [564, с. 121]. При організації студентського самоврядування слід враховувати три взаємопов'язані етапи його розвитку: організаційно-підготовча робота, організація безпосередньої роботи студентського самоврядування, удосконалення організаційної діяльності студентів [564, с. 127–128].

На нашу думку, активна участь у студентському самоврядуванні закладу вищої освіти буде корисна майбутнім соціальним працівникам у контексті соціо професійного розвитку та формування СК, оскільки сприятиме застосуванню здобутих теоретичних знань на практиці; налагодженню взаємодії, спілкування, партнерства та співробітництва з іншими фахівцями, соціальними інституціями громади тощо; розвитку навичок роботи в групі та команді; плануванню, розробці й реалізації соціальних проєктів і стратегій індивідуальних і колективних дій; професійному зростанню загалом.

Науковці зазначають, що участь студентів у *волонтерських групах, програмах* підсилює їхній академічний розвиток, сприяє розвитку вмінь і навичок для самостійного життя й почуття громадянської відповідальності, формуванню цінностей, конкретизації вибору кар'єрного шляху, бажанню брати участь у цьому виді діяльності після закінчення закладу вищої освіти [442; 647]. Ураховуючи зазначене вище, волонтерську діяльність майбутніх соціальних працівників трактуємо як добровільну роботу, соціально спрямовану суспільно корисну діяльність, що сприяє добробуту та процвітанню спільнот і суспільства в цілому, задоволенню потреб особистості, професійному становленню соціально компетентного майбутнього фахівця.

У контексті формування й розвитку соціальної компетентності МСП, їх участь у волонтерській діяльності, на нашу думку, сприяє (зокрема це є й мотивами діяльності) відпрацюванню, удосконаленню навичок, потрібних у майбутній професії; реалізації практичної діяльності в закладах та установах (молодіжних центрах, громадських організаціях, реабілітаційних центрах, школах, геріатричних пансіонатах тощо); набуттю досвіду майбутньої професійної, тренерської роботи; спілкуванню з професіоналами в обраній спеціальності, установленню зв'язків із різними соціальними інституціями; працевлаштуванню; розширенню кола професійних інтересів; знайомству й оволодінню новими методиками та технологіями соціальної роботи; формуванню професійно зумовлених особистісних якостей; розвитку навичок у спілкуванні; набуттю досвіду анімаційної діяльності, організації дозвілля; розвитку творчості, креативності, зокрема шляхом участі в соціальному театрі; формуванню відповідальності за результат діяльності; соціалізації студентів; їх самореалізації та розвитку, соціальному становленню, інтеграції в суспільство.

Основними напрями роботи студентських волонтерських груп є такі, як профілактичний; інформаційно-просвітницький; рекреативний; соціально-рекламний; реабілітаційний; соціально-побутовий; охоронно-захисний; діагностико-корекційний; фандрейзинговий [289, с. 9].

Дослухаючись порад Т. Лях [289], у забезпеченні діяльності студентських волонтерських груп вважаємо за необхідне дотримуватися таких умов, як планування залучення волонтерів, організація залучення та відбору волонтерів, організація діяльності студентських волонтерських груп, адміністрування діяльності студентських волонтерських груп, визнання та заохочення студентів-волонтерів (організаційні); визначення потреб волонтерів у знаннях, уміннях та навичках щодо здійснення ними діяльності та формування компонентів соціальної компетентності; наявність програми підготовки студентів-волонтерів; менторська підтримка студентів-волонтерів під час діяльності; здійснення моніторингу та оцінки діяльності студентських волонтерських груп (методичні); прагнення до вдосконалення власної діяльності, допомогти чи бути корисним іншим; отримати

досвід, працюючи під керівництвом досвідчених фахівців; отримати нові знання та навички; терпимість, ініціативність, безкорисливість, упевненість, ввічливість, відповідальність, емпатійність, самоконтроль; знання етичних засад волонтерської діяльності, нормативно-правової бази волонтерської роботи, сучасного стану волонтерства у світі та в Україні, особливостей міжособистісної взаємодії, методів попередження конфлікту та шляхів його вирішення, інтерактивних методів просвітницько-профілактичної роботи, спеціальні знання відповідного напрямку діяльності, за яким працює волонтер; вміння здійснювати цю діяльність, а саме: прогностичні (планування діяльності, прогноз результатів), комунікативні (взаємодія, налагодження контактів, робота у команді), організаторські (вміння організувати власну діяльність та групи), аналітичні (аналіз ситуацій та проблем) (суб'єктивні) [289, с. 10–11].

Отже, волонтерська діяльність майбутніх соціальних працівників в освітньому середовищі закладу вищої освіти – це засіб реалізації їхніх професійних потенцій, формування й розвитку соціальної компетентності загалом і її компонентів зокрема; можливість застосування набутих знань, умінь, навичок на практиці, отримання конкретного досвіду соціальної роботи; напрацювання навичок спілкування з клієнтами, ширшого діапазону дій, взаємодії з іншими професіоналами й налагодження партнерської взаємодії з інституціями громади. Мотивація студентів до волонтерської діяльності, їх підготовка до участі в програмах та менторська підтримка – чинники розвитку волонтерського руху і його дієвості в умовах закладу вищої освіти.

Участь студентів у студентському самоврядуванні та волонтерських групах є формою їх соціальної активності [67; 88; 274], виступає водночас і показником, і індикатором сформованості в здобувачів вищої освіти соціальної компетентності, і засобом її формування. Саме тому *однією з організаційно-педагогічних умов формування соціальної компетентності МСП нами визначено стимулювання їхньої соціальної активності*. Відзначимо, що поняття «соціальна активність» студента схарактеризовано в підрозділі 2.2 нашої роботи. Нижче розкриємо механізм реалізації цієї організаційно-педагогічної умови.

Вважаємо, що для стимулювання соціальної активності студента потрібно:

- 1) створити збагачене соціальним складником освітнє середовище закладу вищої освіти;
- 2) розкрити студентам можливості такого середовища в контексті їх особистісного, соціо професійного розвитку та формування соціальної компетентності;
- 3) продемонструвати здобувачам вищої освіти шляхи освоєння цього середовища.

Важливим інструментом реалізації зазначеного вище є конструювання студентами індивідуальної траєкторії соціо професійного розвитку та формування соціальної компетентності (у межах побудови ними індивідуальної освітньої траєкторії). Ця можливість передбачена Законами України «Про освіту» [413], «Про вищу освіту» [405].

Цілком поділяємо думку І. Краснощок [251], що в особистості, яка бере активну участь у розробці освітньої траєкторії як програми індивідуальної освітньої діяльності, підвищується самооцінка, що, зі свого боку, «детермінує формування позитивної Я-концепції, активізує інтерес здобувача освіти до особистісного й професійного розвитку, сприяє розвитку активності та самостійності, суб'єктності, умінь самоконтролю та рефлексії, ... оволодінню способами самоорганізації діяльності й задоволення освітніх потреб» [251, с. 104].

Як зазначає дослідниця, індивідуальна освітня траєкторія – це відображення шляху досягнення важливих для студента «освітніх цілей як у навчальній діяльності, так і в різних видах позааудиторної діяльності та саморозвитку ... Навчившись вибудовувати індивідуальні освітні траєкторії під час навчання в ЗВО, здобувач освіти зможе самостійно використовувати цю здатність протягом усього життя» [251], що також забезпечить реалізацію на практиці принципу навчання протягом життя та сприятиме підвищенню якості підготовки конкурентоспроможних, здатних до самореалізації соціальних працівників.

Отже, індивідуальна освітня траєкторія студента – це особистий задум, його уявлення про процес і результат професійної освіти (індивідуальний шлях в освіті), що формалізується в індивідуальній освітній програмі, для реалізації якої складається план послідовних дій студента – індивідуальний освітній маршрут.

Вони ґрунтуються на особистих мотивах, потребах, ціннісно-сміслових установках (настановленнях), здібностях та можливостях для досягнення важливих для здобувача вищої освіти освітніх результатів і розробляються з урахуванням діагностики та самодіагностики студентами потенційних можливостей, здібностей, освітніх цілей і потреб [251, с. 105–106; 315].

Зазначене вище розглянемо в контексті побудови майбутніми соціальними працівниками індивідуальної траєкторії соціо професійного розвитку й формування власної соціальної компетентності у процесі фахової підготовки як складника індивідуальної освітньої траєкторії студента. Аналіз наукових праць [95, 251, 614] дав підставу схарактеризувати цей процес через такі напрями, як:

– змістовий – можливість для студента вибрати з переліку ті навчальні дисципліни, теми науково-практичних і науково-дослідницьких робіт, бази для проходження практики тощо або пройти сертифікаційні курси, котрі є значущими в контексті формування СК МСП, його особистісного, соціо професійного розвитку; можливість для студента обирати заходи, проекти, програми (виховні, освітні тощо) відповідно до власних інтересів, потреб у контексті формування компонентів СК, участь у яких визначається планами виховної роботи на різних рівнях ЗВО;

– діяльнісний – напрям, що реалізовується через інноваційні педагогічні технології, вибір студентом видів діяльності;

– процесуальний – той, котрий визначає організаційний аспект, види спілкування.

Під час побудови студентом індивідуальної траєкторії соціо професійного розвитку та формування СК виникає потреба його взаємодії з ментором (педагогом-наставником), який буде виконувати роль партнера, індивідуального консультанта [251, с. 106]. Передбачається, що у результаті такої роботи в здобувача вищої освіти вироблятиметься внутрішня мотивація та настановлення на оволодіння й прояв соціальної компетентності, соціальний і професійний саморозвиток, самоосвіту, та, як результат – підвищиться рівень його соціальної активності та СК.

Таким чином, створення освітнього середовища закладу вищої освіти, яке спрямоване на формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників забезпечується виконанням таких завдань: 1) формування й розвиток мотиваційно-ціннісного компонента соціальної компетентності, результатом якого є готовність особистості майбутнього фахівця до прояву компетентності, здатність його соціо професійного розвитку; 2) формування та розвиток когнітивно-діяльнісного компонента соціальної компетентності, результатом чого є сформованість системи соціальних компетенцій (соціальні знання, знання предметної сфери, знання того, «як діяти» і «як бути», знання змісту компетенції) та здатність пізнавати соціально-професійну реальність (когнітивна підструктура), прояв компетентності, соціальної поведінки в основних сферах діяльності (діяльнісна підструктура); 3) формування й розвиток особистісно-рефлексивного компонента соціальної компетентності, результатом якої є регуляція процесу та результату реалізації компетентності (наявність соціально значущих якостей особистості), розвинена здатність до рефлексії власної соціальної поведінки, соціо професійної діяльності й діяльності інших.

4.2. Міжсекторна взаємодія закладу вищої освіти на рівні соціального партнерства в підготовці соціально компетентних майбутніх соціальних працівників

Перехід до компетентнісного підходу у сфері освіти – це зміна парадигми. Вона впливає не лише на структуру навчальних програм, а й також на організацію освітнього процесу. Реалізація компетентності часто потребує міжсекторного підходу, поєднання формального з неформальним та інформальним навчанням, посилення співпраці із зацікавленими сторонами й місцевою громадою, нової ролі викладача в управлінні освітніми процесами.

Виокремлення такої організаційно-педагогічної умови процесу формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників як створення відкритого, збагаченого соціальним складником освітнього середовища закладу

вищої освіти актуалізує питання налагодження міжсекторної взаємодії ЗВО з різними службами й організаціями громади на рівні соціального партнерства. Крім того, варто наголосити на додатковій цінності міжсекторної співпраці та партнерства між закладами освіти та зовнішніми суб'єктами, такими як бізнес, мистецтво, спорт і молодіжна спільнота, громадські організації тощо. Дослідження свідчать, що академічне навчання та соціальне є взаємодоповнювальним. Соціальна освіта дає змогу студентам упоратись із вимогами вищої школи, продуктивно розв'язувати проблеми, мати здорові стосунки й працювати спільно з іншими, забезпечуючи тим самим основу для ефективного та успішного навчання [665].

Потрібно також акцентувати увагу на тому, що освіта набуває соціальної спрямованості: зміст вищої освіти орієнтується на зростання соціальної ролі особистості, розвиток її соціальних якостей, підвищення соціальної активності, збагачення соціального досвіду, прищеплення навичок міжкультурної взаємодії, створення умов для соціальної адаптації й гармонізації відносин людини та суспільства [496, с. 80]. Зважаючи на це, заклади вищої освіти можуть сприяти розв'язанню нагальних соціальних проблем, що постають перед сучасним українським суспільством шляхом: 1) підготовки конкурентоспроможних фахівців соціальної сфери (соціальних працівників, соціальних педагогів, фахівців із соціальної роботи); 2) тісної взаємодії із соціальними інститутами; 3) підвищення якості підготовки фахівців соціальної сфери шляхом соціального партнерства із закладами державного й недержавного підпорядкування, стейкхолдерами [496, с. 80].

Питань, пов'язаних із соціальним партнерством, стосуються праці закордонних і вітчизняних учених (М. Вісмар (M. Wismar), С. Грі (S. Greer), М. Косінська (M. Kosinska), Г. Пасторіно (G. Pastorino) [658], Л. Камінськієне (L. Kaminskienè) [694], О. Коханова [245], В. Міхеєв [322], В. Новіков [347], Н. Романова та І. Мельник [441]). Як особливий вид взаємодії закладу вищої освіти із державними й недержавними організаціями розглядають соціальне партнерство Т. Гуменникова [124], С. Коляденко [224], С. Хлеб'як й В. Литвиненко [588],

взаємодії громадянського суспільства та соціальної роботи – В. Бех, М. Лукашевич, М. Туленков [40]. Різних аспектів проблеми партнерської взаємодії, соціального партнерства в галузі соціальної роботи стосуються праці І. Савельчук, Д. Бирик (способи інтегрування партнерської взаємодії до підготовки соціальних працівників в умовах освітнього середовища університету) [452], Н. Троценко (соціальне партнерство як одна з педагогічних умов професійного самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах) [566], А. Конончук (професійна підготовка соціальних працівників до партнерства з недержавними організаціями соціальної сфери) [229], Л. Маєвської (соціальне партнерство в структурі моделі професійної підготовки соціального педагога) [292; [496, с. 80].

Крім того, 1) згідно з кваліфікаційною характеристикою, до завдань та обов'язків соціального працівника з-поміж інших входить те, що він бере участь у розробленні профілактичних програм для розв'язання актуальних соціальних проблем у межах адміністративно-територіальної одиниці; виявляє й залучає ресурси, наявні в адміністративно-територіальній одиниці, для реалізації індивідуального плану надання соціальних послуг; співпрацює та підтримує зв'язки з іншими організаціями, підприємствами, установами й закладами, а також фахівцями для реалізації індивідуального плану надання соціальних послуг; надає послуги з представництва інтересів, посередництва для розв'язання конфліктних ситуацій, консультування, соціальної профілактики та ін.; підвищує свій професійний рівень і кваліфікацію [140, с. 50–52]; 2) згідно з кваліфікаційною характеристикою, до завдань та обов'язків соціального педагога з-поміж інших належать такі: він здійснює посередництво між закладами освіти, соціальними установами, сім'єю, трудовими колективами, громадськістю, органами опіки та піклування, організовує їх взаємодію; об'єднує зусилля задля створення в соціальному середовищі умов для всебічного розвитку дітей та підлітків; проводить соціальну роботу щодо організації спілкування дітей, молоді, дорослих у громаді за місцем їх проживання; сприяє участі дітей та молоді в науковій, технічній, спортивній, художній творчості, суспільно корисній діяльності; впливає на подолання

міжособистісних, внутрішньосімейних конфліктів; надає необхідну консультативну психолого-педагогічну допомогу дитячим, молодіжним, громадським об'єднанням, групам соціального ризику, дітям і підліткам, які потребують допомоги; стверджує настановами та особистим прикладом повагу до принципів загальнолюдської моралі: справедливості, гуманізму, доброти, працелюбства, інших добродійностей; виховує повагу до батьків, жінки, культурно-національних, духовних, історичних цінностей України, дбайливого ставлення до навколишнього середовища; готує дітей і підлітків до життя в суспільстві на принципах взаєморозуміння, миру, злагоди, поваги; дотримується педагогічної етики, підвищує свій фаховий рівень, педагогічну майстерність і кваліфікацію [140, с. 40–42].

Звичайно, що реалізувати зазначені вище завдання можна лише за тісної взаємодії з громадськими організаціями, установами, які на сьогодні пропонують широкий спектр діяльності, а відтак майбутній фахівець соціальної сфери повинен ознайомитись із їхнім потенціалом і вміти взаємодіяти з ними. Зазначене вище підтверджує актуальність та доцільність упровадження підходу міжсекторної взаємодії закладу вищої освіти на рівні соціального партнерства із соціальними інститутами й установами в підготовці соціально компетентних майбутніх соціальних працівників.

Поділяємо думку Л. Міщик і *міжсекторну взаємодію* на рівні територіальної громади розглядаємо як взаємодію між трьома секторами: влада, бізнес, громадськість [323, с. 43–44]. Основні підходи до досліджуваної проблеми визначимо на основі розуміння зв'язку між поняттями «взаємодія», «партнерська взаємодія», «соціальне партнерство», «соціальна взаємодія» [496, с. 81].

Як філософська категорія взаємодія віддзеркалює процеси впливу різних об'єктів один на одного (взаємовплив, взаємозв'язок), зміну їхніх станів і властивостей або взаємоперехід, а також породження одним об'єктом іншого, тобто реальні відносини між наявними явищами. Взаємодія як єдина, цілісна система виникає насамперед унаслідок установалення соціальних зв'язків між індивідами та реалізації ними суспільних відносин у процесах об'єднання, функціонального розподілу й узгодження діяльності [287, с. 120] й реалізується

через спілкування (обмін думками, почуттями, цінностями), організацію взаємних дій, досягнення певної спільної мети шляхом обміну знаннями, навичками, цінностями, формування настановлень, засвоєння соціально визнаних моделей поведінки [287, с. 8]. Зокрема, у контексті нашої наукової розвідки взаємодія існує в системах «індивід–установа, організація», «установа, організація–установа, організація» «установа, організація–індивід–установа, організація», «установа, організація–індивід–громада» тощо [496, с. 81].

Партнерська взаємодія – об'єднання зусиль різних суб'єктів заради спільно визначених цілей, формою якої є рівноправне спілкування суб'єктів дій, котрі пристосовуються один до одного задля спільного пошуку шляхів розв'язання певних проблем чи реалізації нових можливостей [374, с. 16–17; 496, с. 81].

Основою партнерської взаємодії є спільне розуміння ситуації змісту дій та визначений ступінь солідарності або узгодженості між ними. Під час створення партнерських стосунків увагу потрібно зосереджувати на дотриманні принципів дії, які спроможні забезпечити рівноправність і відкритість вступу всіх суб'єктів партнерства до партнерства. Такими принципами виступають: 1) партнерство починається з духу співпраці та особистих можливостей; 2) партнерство потребує чіткого напрямку дій і спільних зобов'язань; 3) ефективне партнерство залучає працю всіх учасників; 4) довіра – основа ефективного партнерства; 5) ефективне партнерство включає обставини й відносини, а це сприяє участі всіх партнерів (основними елементами є повага, вислуховування та ефективні процеси); 6) ефективне партнерство залучає обмін цінними ресурсами [229; 496, с. 81].

За часовою ознакою партнерську взаємодію можна схарактеризувати як довго- й короткострокову. Довгострокова співпраця здійснюється у межах реалізації спільних проєктів і програм, які тривають від кількох місяців до одного-двох років. Короткострокова взаємодія державних та громадських організацій відбувається під час підготовки й проведення спільних разових акцій, благодійних заходів тощо [496, с. 81].

Специфіка партнерської взаємодії в контексті підготовки майбутніх соціальних працівників зумовлюється її соціальним контекстом, що виявляється в

організації людських взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності. У процесі діяльності суб'єкти обмінюються інформацією, діями (методами, прийомами, формами, стилями роботи), які забезпечують планування спільної діяльності, її координацію й розподіл функцій. За їх допомогою відбуваються взаємне стимулювання, взаємний контроль і взаємодопомога [496, с. 81].

Зокрема, таке партнерство розглядаємо як: 1) партнерство між закладом вищої освіти та різними інститутами суспільства, установлення зв'язків, певного балансу інтересів сторін і їх інтеграції в єдине ціле [374, с. 16–17]; 2) як систему відносин, конструктивну форму професійної самореалізації майбутніх соціальних працівників, що виявляється в безпосередньому чи опосередкованому контакті між колегами [374, с. 55]. Результативність партнерської взаємодії залежить від чіткості визначення цілей, формулювання завдань, правильності розподілу ролей, обов'язків, відповідальності всіх сторін на основі взаємних інтересів [374, с. 16–17], спрямованості на співробітництво й колегіальні відносини [374, с. 55; 496, с. 81–82].

Соціальне ж партнерство щодо освіти, на думку вчених, потрібно розуміти як партнерство всередині системи освіти навчального закладу між соціальними групами цієї професійної спільності; партнерство, у яке вступають працівники системи освіти, контактуючи з представниками інших сфер суспільного відтворення; партнерство, що ініціює система освіти як особлива сфера соціального життя, що робить внесок у становлення цивільного суспільства (локальний рівень) [325, с. 13]; особливий тип взаємодії освітніх установ з усіма соціальними інститутами, а також територіальними органами управління, націлений на максимальне узгодження й реалізацію інтересів усіх учасників цього процесу (рівень громади, регіональний рівень); взаємодію із суб'єктами економічного життя та сфери праці задля підвищення ефективності професійної освіти й задоволення попиту на вміння та компетенції робочої сили на ринку праці [588, с. 92]; засіб розвитку й просування технологій і знань через систему освіти [373, с. 148; 496, с. 82].

У дослідженні В. Протасова наголошено на тому, що соціальне партнерство розширює можливості закладу освіти в забезпеченні його відповідності вимогам соціуму шляхом вибору освітньої стратегії з урахуванням тенденцій розвитку ринку праці фахівців; створенні й опануванні механізмів саморозвитку, самоорганізації та адаптації професійної освіти; оволодінні новими способами мотивації й стимулювання навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, формуванні в них настанови на навчання протягом усього життя; організації навчального процесу, який би гарантував підготовку конкурентоспроможного випускника; в опануванні додаткових засобів управління закладом освіти, установленням конструктивних зв'язків із зовнішнім середовищем [421; 496, с. 82].

Загалом, розвиток соціального партнерства – це передумова виходу закладу на якісно новий щабель культурних, соціальних, політичних відносин із громадськими організаціями й органами державної влади та місцевого самоврядування, а також суттєвий чинник підвищення ефективності впровадження освітньої діяльності [374, с. 18; 496, с. 82].

У контексті нашого дослідження *соціальне партнерство у сфері підготовки соціально компетентних майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти розглядатимемо як засіб і необхідний складник забезпечення якості, конкурентоспроможності й мобільності майбутніх фахівців на ринку праці, в основу яких покладено вміння співпрацювати, налагоджувати ділові стосунки з партнерами, зокрема зовнішніми, організовувати діяльність для досягнення спільної мети, долати комунікативні бар'єри, кваліфіковано здійснювати ділове спілкування під час виконання професійних завдань, самопрезентацію, бути лідерами тощо* [496, с. 82]. Модель соціального партнерства у формуванні соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників відображено на рис. 4.1.

Основою соціального партнерства є соціальна взаємодія – спосіб соціального буття, що ґрунтується на ідеологічному відношенні соціальних суб'єктів і забезпечує єдність та гармонізацію соціальних структур, маючи кінцевою метою вироблення стратегії єдиних дій окремих особистостей, соціальних груп і спільнот

[325, с. 10]; складова частина та невід’ємна функція спілкування як процес цілеспрямованого взаємного впливу індивідів, як спільна організація взаємних дій [374]; вид міжособистісних стосунків, що передбачають співпрацю, взаєморозуміння, взаємопідтримку, взаємодопомогу, особистісне настановлення на гуманне ставлення до людини; процес взаємообміну особистим і соціальним досвідом [130, с. 12; 496, с. 82].

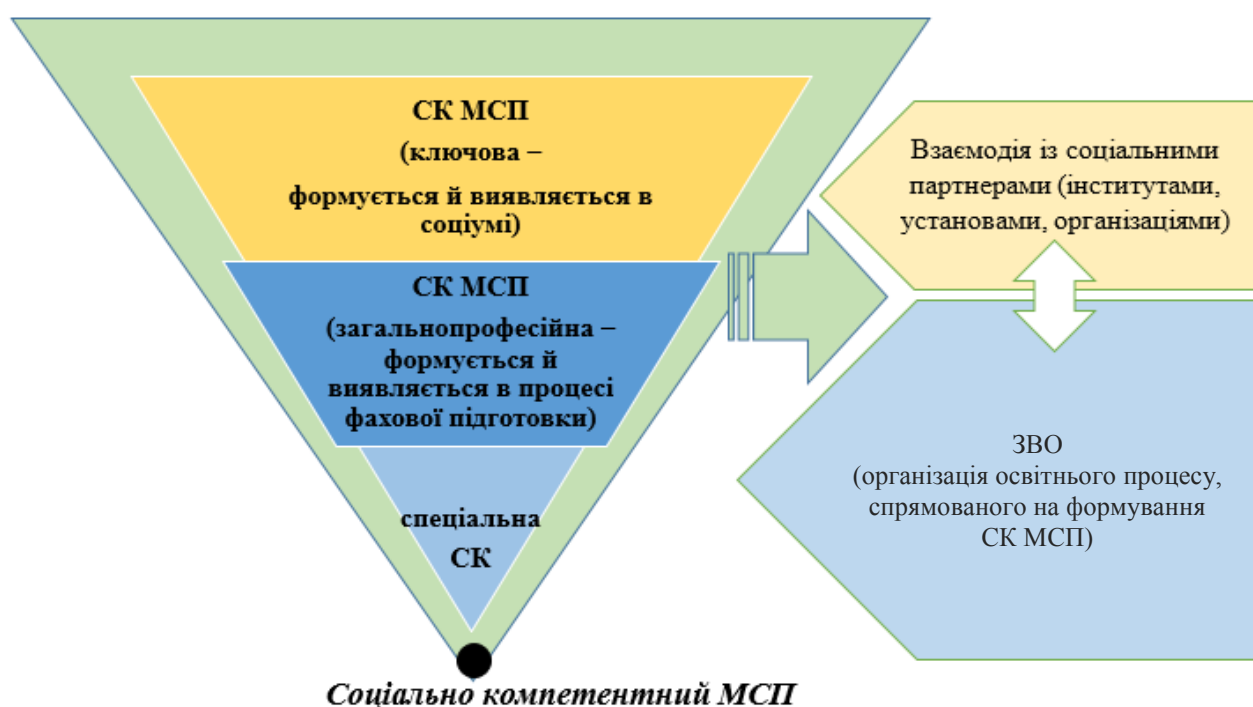


Рис. 4.1. Модель соціального партнерства у формуванні соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників (розроблено автором)

Сама соціальна структура, соціальні відносини й соціальні інститути є, урешті-решт, результатом різних видів, форм і технологій соціальної взаємодії [374].

Взаємодія із соціальними партнерами в контексті формування соціальної компетентності особистості передбачає їх участь у розробці вимог до підготовки соціально компетентних майбутніх соціальних працівників, у підсумковій державній атестації, розробці тематики курсових, дипломних, магістерських робіт; їх участь в оновленні навчально-методичного забезпечення професійної підготовки

майбутніх фахівців соціальної сфери; забезпечення соціальних партнерів науково-методичними розробками з боку випускової кафедри закладу вищої освіти; підготовку й видання спільної навчально-методичної літератури; проходження практики студентів у межах партнерства на базі організації-партнера; розробку та реалізацію соціально значущих програм, акцій спільними зусиллями на паритетних умовах; розробку й упровадження спільних заходів (рекламних, превентивних, освітніх, соціальних тощо), соціальних проєктів у сферах соціальної та практичної діяльності; інформаційну підтримку процесу формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників зі сторони організацій-партнерів; написання спільних грантових проєктів й участь у грантових програмах-конкурсах тощо [496, с. 82].

Оскільки соціальна компетентність майбутнього соціального працівника передбачає спроможність функціонувати в соціумі з урахуванням інтересів і потреб різних соціальних груп, співпрацю з різними партнерами, опанування технологій спілкування, сучасних засобів зв'язку, проведення ділових переговорів тощо, то в контексті реалізації міжсекторної взаємодії закладу вищої освіти на рівні соціального партнерства у її формуванні майбутнім фахівцям потрібно опанувати такі знання та вміння: знати цілі й принципи організації системи соціального партнерства, правову основу соціального партнерства та складники, на яких воно ґрунтується; розуміти сутність процесу формування соціального партнерства в соціальній сфері й соціально-трудовах відносинах; механізми його функціонування, особливості та етапи формування в Україні; сучасні моделі партнерства, посередництва; уміти застосовувати набуті знання щодо розбудови соціального партнерства, пошуку партнерів і їх мотивації до співпраці в практичній професійній діяльності; уміти встановлювати партнерські стосунки шляхом посередництва; залучати до співпраці представників бізнесу й громади на умовах корпоративної соціальної відповідальності; формувати практичні кроки для пошуку волонтерів і спонсорів із метою розв'язання соціальних проблем вразливих категорій населення, використовуючи технологію підбору й підготовки волонтерів;

проводити прес-конференції, робочі засідання, майстер-класи, ділові переговори, круглі столи тощо [496, с. 82–83].

Окрім того, формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників розглядаємо й у контексті соціального партнерства в системі «педагог–студент», а саме в процесі надання менторської підтримки як вищого ступеня розвитку такого партнерства [496, с. 83].

Отже, соціальне партнерство має суттєві переваги для всіх учасників цього процесу, сприяє розвитку всіх компонентів соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників і дає їм змогу здобути досвід міжособистісної взаємодії, співпраці й налагодження ділових стосунків із партнерами, з організації діяльності для досягнення спільної мети, подолання комунікативних бар'єрів; кваліфіковано здійснювати ділове спілкування під час виконання професійних завдань, саморозвитку та самоосвіти, бути лідерами, реалізовувати соціальні компетенції на практиці, розвивати мотиваційно-ціннісну сферу тощо.

На користь такої співпраці свідчить ще один момент: урахуваючи особливе місце молоді як специфічної соціально-демографічної групи населення, розглядаємо її на державному рівні не лише як об'єкт, але й суб'єкт реалізації державної молодіжної політики (Закон України «Про сприяння соціальному становленню і розвитку молоді України» (1993 р.) [416], Державна цільова соціальна програма «Молодь України» на 2016–2020 роки [133]) та ін.

У контексті зазначеного вище очевидно, що наступний аспект, котрий аналізувався нами, – це об'єкт діяльності соціального працівника/соціального педагога. Зазвичай, робота цього фахівця асоціюється з незахищеними верствами населення (пенсіонерами, дітьми), особами, котрі опинились у скрутних життєвих обставинах, потребують соціального захисту. Проте, на нашу думку, чи не найбільш важливою категорією в роботі соціального працівника є молодь. В Законі України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» зазначено, що молодь, молоді громадяни – це громадяни України віком від 14 до 35 років [416]. Нині молодь в Україні становить 10 555 065 осіб від усього населення (41 732 779 осіб, дані Державної служби статистики України з розподілу

постійного населення за статтю та віком по регіонах (за оцінкою) станом на 01 січня 2020 р.). Це найактивніша демографічна група. 1 266 121 – це студенти університетів, академій, інститутів, 173 585 – коледжів, технікумів, училищ (дані Державної служби статистики України на початок 2019/20 навчального року). Про актуальність роботи з цією категорією населення (розв’язання нагальних проблем молоді, профілактика негативних явищ у молодіжному середовищі, підвищення активності та мобільності молоді, реалізація молоддю соціальних ініціатив, розбудова громадянського суспільства в Україні тощо) свідчить досить активне створення в Україні молодіжних центрів й упровадження програми «Молодіжний працівник» (започаткована у 2014 р.), про які йтиметься нижче. Крім того, на нашу думку, діяльність майбутніх фахівців соціальної сфери в зазначених закладах буде ефективною, оскільки реалізовуватимуть її вони за методом рівний–рівному (студентська молодь–молодь громади).

У Типовому положенні про молодіжний центр зазначено: молодіжний центр – установа, що утворюється для вирішення питань соціального становлення та розвитку молоді. Молодіжні центри у своїй діяльності керуються Законом України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні», прийнятим Верховною Радою України 5 лютого 1993 р. [416], Постановою Кабінету Міністрів України від 20 грудня 2017 р. № 1014 «Про затвердження типових положень про молодіжний центр та про експертну раду при молодіжному центрі» [411], Державною цільовою соціальною програмою «Молодь України» на 2016–2020 роки, затвердженою Постановою Кабінету Міністрів України від 18 лютого 2016 р. № 148 та ін. [133]. Метою діяльності Центру є сприяння соціалізації й самореалізації молоді; інтелектуальному, моральному, духовному розвитку молоді, реалізації її творчого потенціалу; національно-патріотичному вихованню молоді; популяризації здорового способу її життя; працевлаштуванню молоді та зайнятості у вільний час, молодіжному підприємництву; забезпеченню громадянської освіти молоді й розвитку волонтерства; підвищенню рівня мобільності молоді; робота з вразливими її категоріями. Центр, відповідно до покладених на нього завдань, сприяє розвитку молоді; проводить інформаційно-

просвітницьку роботу, зокрема організовує конференції, засідання, форуми, семінари, тренінги, акції; використовує соціальну рекламу, забезпечує можливості для неформальної освіти молоді; проводить заходи, спрямовані на популяризацію здорового способу життя молоді; профорієнтаційну роботу серед молоді; організовує змістовне її дозвілля та сприяє волонтерській діяльності молоді тощо [411].

У положенні зазначено, що молодіжний центр «...взаємодіє із... органами учнівського та студентського самоврядування» [411]. Зокрема, один із напрямів діяльності Молодіжного центру Волині – «студентське самоврядування». У центрі існує спеціальна посада й, отже, фахівець, який курує цей напрям. Він передбачає організацію та проведення форумів, семінарів, спілкування зі студентами університетів, проведення масштабних акцій тощо.

На доцільність взаємодії вказує й упровадження з 2014 р. за підтримки Програми розвитку ООН України та у співпраці з Міністерством молоді та спорту України й Державного інституту сімейної та молодіжної політики Програми «Молодіжний працівник», яка реалізовується молодіжними центрами на трьох рівнях: Базовий тренінг, Спеціалізований тренінг (різна тематика, наприклад: «Залучення та координація волонтерів», «Волонтерство в ОТГ», «Адвокація в ОТГ» та ін.), Тренінг для тренерів. Її мета – підвищення кваліфікації молодіжних лідерів і фахівців молодіжної галузі в умовах децентралізації задля підвищення ефективності розробки та реалізації обґрунтованої молодіжної політики на локальному й регіональному рівнях. Серед основних напрямів діяльності молодіжних працівників – реалізація державної молодіжної політики та забезпечення й розвиток взаємозв'язку державних органів, молодіжних об'єднань і неформальних молодіжних спільнот на регіональному та місцевому рівнях; сприяння координації роботи молодіжних колективів й об'єднань; участь у розробці та реалізації молодіжних проєктів і програм; надання консультаційної допомоги підліткам, молоді, молодим сім'ям (профорієнтаційної, правової, соціальної, психологічної, оздоровчої й ін.); моніторинг інформації про становище молоді в регіонах (формування «соціальних паспортів» різних груп молоді). У

програмі також діє «Конкурс кращих практик молодіжної роботи» та Форум молодіжних працівників та працівниць, які є майданчиками для обміну досвідом та нетворкінгу молодіжних працівників з усієї України.

Усе зазначене вище, зокрема мета діяльності Молодіжного центру, завдання, які він реалізує, співзвучні з тими, які передбачають кваліфікаційна характеристика соціального працівника/педагога та освітньо-професійна програма підготовки цього фахівця (розкриті нами вище).

Про доцільність соціальної взаємодії закладу вищої освіти на рівні соціального партнерства з Молодіжним центром у підготовці майбутніх соціальних працівників свідчать і результати проведеного соціологічного дослідження «Молодь Волині – 2017». Результати цього дослідження показують, що обізнаність молоді щодо діяльності молодіжних організацій загалом і молодіжних центрів зокрема є такою: на Волині 31,3 % молодих людей лише проінформовані про існування молодіжних громадських об'єднань, а 20,7 % респондентів не мають жодної інформації про дитячі та молодіжні громадські організації. 19,2 % молодих людей залучаються до роботи дитячих і молодіжних громадських організацій (4,5 % є їх членами, а 14,7 % іноді відвідують окремі заходи, що проводяться). Що стосується молодіжних центрів, то лише 7,4 % студентської та учнівської молоді у Волинській області обізнані з роботою, яку проводять молодіжні центри; 45,1 % чули про роботу таких центрів [537, с. 16–18]. Із-поміж інших, відзначено такі напрями діяльності центрів, які є актуальними для молодіжного контингенту: організація дозвілля (50,1 % опитаних), формування навичок здорового способу життя (47 % опитаних), інформаційні консультації (33 % опитаних), допомога у вихованні важких підлітків (30,6 % опитаних), консультації з питань виховання дітей (27,1 % досліджуваних), консультації щодо владнання сімейних конфліктів (23,5 % опитаних), консультації щодо профілактики асоціальних проявів (20,9 % респондентів) [537].

Отже, удосконалення процесу фахової підготовки майбутніх соціальних працівників та покращення якості соціального обслуговування населення можливе шляхом налагодження взаємодії між формальною й неформальною освітою, формування та впровадження соціального партнерства між закладами вищої освіти

та соціальними інститутами громади, організаціями. Така співпраця сприятиме набуттю студентами фахових компетентностей загалом та соціальної зокрема.

4.3. Менторство як дієвий механізм соціо професійного розвитку майбутніх фахівців та формування їхньої соціальної компетентності

Сучасна вища освіта потребує прогресивних змін якості підготовки соціально компетентних, конкурентоспроможних особистостей та кваліфікованих фахівців соціальної сфери. Вихід системи освіти України на якісно новий рівень вимагає детального розгляду феномену менторства, оскільки воно є досить актуальним у навчально-науковій діяльності, лідерстві, волонтерстві, благодійності, менеджменті, самоменеджменті. Менторство також тісно пов'язане із соціальною активністю, ініціативністю й відповідальністю [207]. Саме менторство допомагає знайти більшу кількість партнерів і надійних друзів, створити своєрідну команду однодумців у життєво важливих справах, соціальних ініціативах та проєктах, соціально-професійній діяльності на роки й десятиріччя. За кордоном менторство як процес впливу та сприяння інтелектуальному розвитку студентів, їхніх професійних прагнень і професійних устремлінь наставників давно вважається важливим доповненням до викладання у вищій школі. Розповсюдження набувають різні менторські програми, які в контексті вищої освіти в системі ментор–колега слугують просуванню по службі, підвищенню впевненості у власних силах, задоволенню особистісних потреб та зростанню. Менторство в системі ментор–студент означатиме виконання здобувачем вищої освіти індивідуальних і самостійних завдань (у сфері навчально-наукової діяльності); формування професійної та соціальної компетентностей майбутнього фахівця; набуття практичних навичок і вдосконалення особистісних якостей (із погляду лідерства, соціальної активності, волонтерства, благодійності тощо); професійної адаптації молодого фахівця [474, с. 284].

Зазначене вище зумовлює виокремлення такої *організаційно-педагогічної умови формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників,*

як надання менторської підтримки студентам у питаннях побудови індивідуальної траєкторії соціо професійного розвитку та формування їхньої соціальної компетентності, саморозвитку, оволодіння навичками навчання (освіти) протягом життя.

Здійснюючи аналіз наукової літератури, можемо відзначити, що низка сучасних наукових досліджень стосується вивчення зарубіжного досвіду впровадження менторства в освітній процес у закладах освіти. Зокрема, це й виявлення особливостей менторських відносин на рівні професорсько-викладацького складу, а також характеристика підходів і способів реалізації менторських програм для молодих викладачів в університетах США (Н. Долінська) [144]; розкриття ролі наставництва в професійному розвитку викладачів вищої школи в США та Великій Британії, що є ефективною і для підопічного, і для наставника (Я. Бельмаз) [38] й ін.

Різні аспекти проблеми менторства досліджували К. Райорден (С. Riordan) (менторство обдарованих) [715]; Дж. Фрімен (J. Freeman) (менторство обдарованих учнів) [669]; М. Бойченко (менторство як форма підтримки обдарованих і талановитих у країнах ЄС та США) [50]; А. Киричок (особливості інтеграції менторського методу в процес педагогічної підготовки фахівців зі зв'язків із громадськістю (PR-фахівців) у закладі вищої освіти) [203] й ін. Зокрема, Т. Спіріна [541], розкриваючи проблему менторської підтримки вразливих груп населення, указує на те, що ментор – це волонтер, який разом із клієнтом працює за чітко структурованою програмою, що дає змогу підвищити рівень знань і навичок заради збереження фізичного, психічного, емоційного та соціального здоров'я клієнта. У дослідженнях науковців об'єктом менторської підтримки виступають різні категорії учнів, студенти закладів вищої освіти, вразливі групи населення, молоді фахівці-практики.

Серед закордонних науковців, котрі займаються вивченням питання менторства у вищій освіті, потрібно назвати таких, як Л. Гейл Лунсфорд (L. Gail Lunsford), Г. Крисп (G. Crisp) [672], А. Дарвіна (A. Darwina), Е. Палмер

(E. Palmer) [660], А. Вест (A. West), Е. Л. Долан (E. L. Dolan), Б. Вуйсерік В. Wuetherick [672].

Близьким до менторства є наставництво, яке також представлено в наукових дослідженнях Н. Гаврилів (наставництво як інструмент сучасної освіти) [92], З. Бондаренко (наставництво як технологія супроводу дітей-сиріт і дітей, котрі залишилися без батьківського піклування) [55], Т. Осипової [367], М. Морозової [328], Т. Розвадовської [438] (окремі аспекти педагогічного наставництва) і т. ін. Порушуючи цю проблему, Н. Гаврилів, зокрема, виокремлює такі види наставництва [92]: ґрунтоване на громаді; релігійне; професійне/виробниче; корпоративне наставництво (яке зуміло перетворитися на звичний інструмент розвитку лідерів у компанії); освітнє (наставництво з наголосом на навчальному компоненті та досягненнях). У науковій літературі з цієї проблеми існує два підходи: прихильники першого розмежовують дефініції «менторство» й «наставництво», представники другого трактують менторство як форму наставництва.

На відміну від менторства, наставництво, хоча й у вузькому трактуванні, відображено в Законі України «Про внесення змін до Закону України “Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування”». Згідно з цим Законом, термін «наставництво» – це «добровільна безоплатна діяльність наставника з надання дитині, яка проживає в закладі для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, іншому закладі для дітей, індивідуальної підтримки та допомоги, насамперед у підготовці до самостійного життя», а «наставник – повнолітня дієздатна особа, яка здійснює діяльність з надання дитині, яка проживає у закладі для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, іншому закладі для дітей, індивідуальної підтримки та допомоги, насамперед у підготовці до самостійного життя» [407]. Деякі питання реалізації наставництва над дитиною регулює «Положення про наставництво», затверджене Постановою Кабінету Міністрів України від 4 липня 2017 р. № 465 [392]. Ці документи регулюють відносини в системі наставник–дитина (наставник–повнолітня дієздатна особа,

котра пройшла курс підготовки з питань соціальної адаптації дітей і їх підготовки до самостійного життя, отримала висновок про те, що вона може провадити роботу з організації наставництва, та уклала договір про наставництво) [474, с. 284]. Законодавчо поза увагою перебувають взаємини в системі наставник–учень, наставник–студент закладу вищої освіти, наставник–молодий фахівець соціальної сфери (соціальний працівник, соціальний педагог, фахівець із соціальної роботи й ін.), наставник–колега.

Термін «mentor» з'явився ще в давньогрецькій міфології та пов'язаний з ім'ям радника Одиссея, який виховував його сина Телемаха. Оскільки Ментор був мудрою людиною, то до нього йшли за порадами й допомогою [629], а сьогодні дедалі частіше, характеризуючи підтримку людини людиною, науковці та фахівці-практики використовують термін «ментор», «менторство». Наразі в Україні менторство не є професією чи певною посадою, а ментор не є фахівцем, котрий має розпорядок дня, тижня, місяця. Це, найімовірніше, стан душі, покликання, що вимагає самовіддачі й любові до своєї роботи (неформальне менторство) [474, с. 285].

Найбільш поширене трактування феномену «менторство» в науковій літературі дає змогу представити аналізоване поняття як модель передавання досвіду, де ментор виступає в ролі наставника, радника, створює можливості для розвитку та підтримки менш досвідчених колег (підопічного) [86]. Проте в такому трактуванні акцентовано на односторонньому процесі (від ментора до підопічного). Стосунки ж між людьми, незалежно від їхніх статусу, професії тощо, мають двосторонній характер. Існує й інший підхід, представники якого – С. Йованова-Мітковська (S. Jovanova-Mitkovska), Б. Попеска (B. Popeska) [691] – розглядають менторство як процес навчання й викладання, що ґрунтується на співпраці на користь обох рівних партнерів (студенти набувають практичний досвід; ментор, як результат співпраці, змінює стиль навчання, викладання, упроваджує інновації тощо). Вважаємо, що особливістю менторства, котра відрізняє його від наставництва, є принцип паритетності стосунків, рівності у взаєминах та збагаченні обох учасників, співпраця на демократичних засадах [474, с. 285].

Відповідно до класифікації форм організації навчання, менторство, найімовірніше, можна віднести до індивідуальної, проте на практиці трапляються й інші форми реалізації цього методу (колективно-групові, індивідуально-колективні). Характерною ознакою менторства є його орієнтація на довготривале оволодіння навичками в процесі розвитку кар'єри за допомогою поради та психологічної підтримки [474, с. 285].

К. Райорден (C. Riordan) [715], М. Бойченко [50] виокремлюють такі види менторства, як допомога старших учнів молодшим у межах початкової чи середньої школи; академічне, коли вчитель, викладач університету або старші студенти піклуються про конкретних учнів (студентів) і допомагають їм у розкритті потенціалу в певній сфері діяльності; професійне менторство дає змогу студенту отримати реальний досвід опанування певної професії або зануритися у відповідну сферу діяльності, полегшує професійне самовизначення [474, с. 285].

Л. Гейл Лунсфорд (L. Gail Lunsford), Г. Крисп (G. Crisp), Е. Л. Долан (E. L. Dolan), Б. Вуйсерік (B. Wuetherick) [672, с. 316], обґрунтовуючи менторство у вищій освіті й узагальнюючи класифікації науковців, зазначають, що менторські стосунки можуть набувати різних форм, різнитися за тривалістю, функціями та джерелами менторства. Учені виокремлюють формальні (зазвичай це передбачає серію семінарів або наперед розроблений навчальний план для досягнення цілей менторської програми) і неформальні менторські програми; за тривалістю – одиничні зустрічі й тривале менторство; менторство в системі ментор–студент, ментор–група (водночас зазначається, що в студента може бути кілька менторів); диференціюють менторські програми для студентів, аспірантів і викладачів [474, с. 285].

На думку П. Банг (P. Bung) [655, с. 197], неформальні індивідуальні менторські програми допомагають студентам і факультетам, але не створюють атмосферу співробітництва в закладах вищої освіти. Альтернативні менторські техніки/методи, групове менторство, менторські кола та мережеве менторство сприяють створенню спільної роботи в закладі вищої освіти, де всі сторони – ментор, підопічний, заклад вищої освіти – отримують користь [474, с. 285].

Зокрема, розглядаючи менторство у вищій освіті, А. Дарвіна (A. Darwina) й Е. Палмер (E. Palmer) обґрунтовують модель менторства в закладі вищої освіти – менторські кола [660, с. 127]. Менторські кола використовують інноваційну модель групового менторства. Вони, зазвичай, включають одного ментора, роботу з групою менторів або групою людей, котрі навчають один одного (у контексті системи ментор–колега–початківець (колеги)). Менторське коло передбачає «зовнішнього» фасилітатора, який підтримує фокус-групи, сприяє дискусії та забезпечує рівну участь усіх учасників. Кола генерують багато різних поглядів із членами групи, що поєднують енергію й досвід поза межами того, що окремі члени знають або роблять свій внесок, сприяють атмосфері довіри, обміну думками й досвідом, стимулюють і мотивують на професійний ріст та взаємодію тощо. Зазвичай, проблемне поле формулюють самі учасники (наприклад, у контексті підготовки соціальних працівників пропонуємо такі: подання заявок на отримання гранту; як покращити взаємодію зі студентами й між ними; що потрібно, щоб бути ефективним лідером в університеті; сучасні методи формування соціально компетентних фахівців, як налагодити співпрацю із соціальними інституціями громади тощо). Проте, незважаючи на значні переваги, цей менторський підхід застосовують не так часто [474, с. 285–286].

Поряд із допомогою старшого товариша, академічним, професійним менторством М. Бойченко зазначає, що в країнах ЄС і США набувають популярності такі різновиди менторства, як «телементорство», «віртуальне менторство», «е-менторство», «і-менторство» [50], маючи одну мету – ефективно надати індивідуальну академічну, мотиваційну та емоційну підтримку дітям і молоді засобами інформаційно-комунікаційних технологій [474, с. 286].

С. Йованова-Мітковська (S. Jovanova-Mitkovska), Б. Попеска (B. Popeska) [691] визначають природне та планове менторство. Природне відбувається стихійно, через дружбу, колегіальність. За таких умов ментор веде, навчає, радить. Заплановане менторство включає повагу й керівництво за допомогою заздалегідь визначеної структурованої програми, що має конкретну мету та реалізується на основі визначених процедур [474, с. 286].

Р. Салліван (R. Sullivan) виокремлює низку моделей менторської підтримки, як-от: спонсорська, модель психолога, модель навчання, рефлексивна, компетентнісна, модель розвитку [723]. Згідно зі спонсорською моделлю, ментор дає змогу встановити певні ділові зв'язки й виступає як менеджер; модель психолога передбачає менторську допомогу у вирішенні психологічних питань; за моделі навчання ментор виступає вчителем, котрий передає знання учню/студенту; за рефлексивної моделі ментор відіграє роль конструктивного критика, який бере участь в оцінюванні результатів роботи студента/учня; компетентнісна модель передбачає такий формат навчання, за якого акцентовано на практичному складнику в підготовці та вихованні професійних компетенцій; за моделі розвитку ментор допомагає студенту в особистісному й професійному розвитку через рефлексію. Найоптимальніша модель у контексті формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників – компетентнісна, яка передбачає вироблення відповідних навичок і вмінь, формування соціальних компетенцій шляхом набуття практичного досвіду [474, с. 286].

Серед ключових ролей, які може виконувати ментор, виділяють вихователя (виховання та навчання майбутнього фахівця), порадирика, провідника (спрямування майбутнього соціального працівника), фасилітатора (сприяння професійному зростанню) [644]; спостерігача (наприклад за професійною поведінкою студентів), радника – викладача, менеджера, оцінювача [691], консультанта [474, с. 286].

Серед функцій ментора – наставництво; допомога у визначенні напряму діяльності підопічного; ціннісне спрямування (ознайомлення підопічного із системою норм і цінностей, котрі культивує організація); підтримка (спостереження за поступальним розвитком кар'єри підопічного, надання можливостей професійного й особистісного зростання); професійне консультування (згідно з основною ідеєю менторства, ментором може бути призначена більш досвідчена та авторитетна людина) [391; 474, с. 286].

Д. Оверхолтом (D. Overholt) у дисертаційному дослідженні «Дорослі наставники підлітків: концептуальне та практичне роз'яснення» (Adults mentoring

adolescents: a conceptual and practical clarification) виділено функції ментора, який працює з обдарованими й талановитими, зокрема рольове моделювання (*role-modeling*); інтелектуальне стимулювання (*intellectual stimulation*); емоційна підтримка (*emotional support*); емоційний захист (*emotional protection*); передача знань (*knowledge transfer*); заохочення (*encouragement*); набуття пізнавальної впевненості (*cognitive confidence*) [474, с. 286; 711, с. 3–9].

Як зазначено у виданні «Коучинг і менторство в соціальній роботі» [687, с. 46], менторство є особливо корисним для підтримки професійного розвитку соціальних працівників на шляху від ранньої професійної соціалізації до досягнення особистістю управлінського рівня. Це видання, ґрунтуючись на праці Д. Мегінсона (D. Megginson) і Д. Клатербака (D. Clutterbuck) [704], трактує менторство в соціальній роботі як «... автономну допомогу однієї людини іншій у здійсненні значних переходів у знаннях, роботі або мисленні». Згідно з рольовим підходом, представлено три менторські моделі для допомоги в концептуалізації ролі ментора: навчання підопічного шляхом спостереження за ментором (*the apprentice model*); систематичний зворотний зв'язок від ментора до підопічного щодо його продуктивності та прогресу (*the competency model*); коли ментор допомагає підопічному стати більш рефлексивним практиком (*the reflective model*) [474, с. 286; 687, с. 50].

Інститут клінічної дослідницької освіти при Університеті Піттсбурга (<https://www.icre.pitt.edu/mentoring/models.html>) класифікує моделі менторства відповідно до характеру менторських стосунків: менторство один-на-один (процес взаємодії ментора й підопічного є індивідуалізованим та особистим, сприяє розвитку тісних стосунків); командне менторство (коли в підопічного є кілька наставників, котрі спільно зустрічаються для надання менторської підтримки); підопічний може мати декількох менторів, які зустрічаються індивідуально з підопічним); рівне менторство (*peer mentoring*) (передбачає менторство між колегами, котрі перебувають у подібній точці розвитку у власній кар'єрі (допустима різниця стажу – рік або два)); дистанційне менторство (підтримка через електронну пошту, телефонні дзвінки та випадкові візити [687, с. 50–51]. Зазначені

моделі менторства, на нашу думку, доцільні на етапі професійної адаптації й професіоналізації соціальних працівників [474, с. 286].

Відповідно до нашого дослідження, ми розкриватимемо *феномен менторства як ефективного інструменту професійної підготовки, соціо професійного розвитку конкурентоспроможних на ринку праці майбутніх соціальних працівників, формування їх СК; засобу забезпечення принципу навчання протягом життя, студентоцентрованого, компетентнісно орієнтованого навчання*. Загалом, ментор сприяє покращенню результатів навчання; розширенню кола професійних і соціальних знань студента; формуванню професійних компетенцій, соціальної компетентності в процесі розвитку кар'єри за допомогою порад та психологічної підтримки, мотивації й формування соціально-професійних настановлень студента в умовах взаємодії; розвитку соціальної активності та соціальної мобільності студентів, соціально відповідальному лідерству; уникненню багатьох помилок, впевненості у власних силах, знаннях і здібностях, створюючи умови для індивідуалізації процесу формування стилю професійної діяльності тощо [474, с. 286].

Узагальнення наукових розвідок [207; 594], їх інтерпретація в контексті підготовки майбутніх соціальних працівників, серед переваг менторства в закладах вищої освіти дали підставу виокремити такі: менторство забезпечує створення доброзичливих, демократичних умов спілкування, що дає змогу студенту відчувати себе впевнено, пропонувати нові, незвичайні способи виконання навчальних завдань [594]; вимагає постійного професійного розвитку, оновлення методичних технік і прийомів, чим стимулюється розвиток не лише підопічного (у нашому випадку – студента), а й самого ментора [207, с. 276]; уможливорює поєднання знань, які студенти отримують у закладі вищої освіти з розвитком практичних умінь із допомогою менторів у контексті самостійної, позааудиторної діяльності, в умовах діяльності органів студентського самоврядування, самоосвіти тощо; дає змогу студенту отримати знання досвідченого фахівця, який набув їх протягом своєї професійної діяльності, почути об'єктивну оцінку свого проекту чи загалом професійного напрямку, дізнатися про типові помилки, котрих можна уникнути на

своєму шляху, покращити самоорганізованість завдяки зустрічам, що передбачають обмін новинами про успіхи чи труднощі; сприяє розширенню студентом кола ділових знайомств із допомогою ментора; допомагає студенту знайти мотивацію, отримати моральну підтримку [474, с. 286].

Аналізуючи діяльність, виконувану ментором у процесі реалізації своїх функцій, Т. Цибзова, О. Августан, Д. Сергеев, С. Марданов визначають такі кроки в роботі ментора-викладача в системі вищої освіти, як аналіз й оцінка перспективи розвитку студента, допомога в постановці цілей і розробці шляхів їх досягнення, демонстрація свого прикладу у виконанні завдань, психологічна підтримка, оснащення підопічного «корисними» контактами, постановка практичних завдань, які дають змогу освоїти професійну діяльність, контроль їх виконання, оцінка та рекомендації для подальшої діяльності [474, с. 286; 594].

Ментором може бути викладач, куратор академічної групи, авторитетний науковець, представник адміністрації, студент старшого курсу за умови його відповідної підготовки до виконання ролі ментора й наявності компетентності з питання, що потребує вирішення; аспірант, докторант [474, с. 286].

Зокрема, у «Проекті професійного стандарту на посади “Асистент”, “Викладач”, “Старший викладач”, “Доцент”, “Професор”» визначено основну мету професійної діяльності фахівців на зазначених посадах – формування професійних, світоглядних і громадянських компетентностей, морально-етичних цінностей у здобувачів вищої освіти. Загальні компетентності, передбачені документом, що є особливо значущими для фахівця-ментора, є такі: здатність до міжособистісної взаємодії; здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети; здатність діяти соціально відповідально й свідомо, здатність генерувати нові ідеї (креативність). Із-поміж трудових функцій, котрі закладені в документі, виокремлено консультативну підтримку студентів. Документ декларує здатність здійснювати індивідуальний супровід студента (наставництво, менторство) під час навчання як одну з професійних компетентностей. Вона вимагає від фахівця знань методів реалізації індивідуального супроводу, наставництва, менторства та володіння такими вміннями й навичками, як консультувати студентів із питань

вибору ними навчальних дисциплін, самоорганізації в процесі навчання; консультивати студентів із питань досягнення ними очікуваних результатів навчання та професійних компетентностей; організувати освітній процес на основі партнерської взаємодії між викладачем і студентом [420].

Менторська підтримка студентів (майбутніх фахівців соціальної сфери) має надаватись у межах таких напрямів, як консультивання, підтримка в навчанні, під час проходження практики, написання й реалізації соціальних проєктів, отримання грантів; підтримка у волонтерській діяльності, соціальній мобільності й академічному обміні; у професійній адаптації та професіоналізації; побудові індивідуальної траєкторії соціо професійного розвитку та формування соціальної компетентності (про це йшлося в підрозділі 4.1); підтримка в неформальній та інформальній освіті [474, с. 286].

Охарактеризуємо менторську підтримку студентів-волонтерів на прикладі реалізації соціальної вистави «Серце» (див. додаток К 7). Ця вистава спрямована на виховання загальнолюдських якостей, толерантності підростаючого покоління. Сам процес менторської підтримки включав чотири етапи: підготовчо-організаційний, навчальний, діяльнісний, рефлексію. На підготовчо-організаційному етапі створено студентську групу на чолі з ментором (викладачем). Основні обов'язки ментора полягали в ознайомленні студентів із напрямом роботи, у допомозі їм в організаційних й адміністративних питаннях. Навчальний етап передбачав ознайомлення студентів зі сценарієм, розподілом ролей та репетицій. На діяльнісному етапі ментор надавав студентам психолого-педагогічну підтримку, допомагав налагодити взаємодію з керівниками закладів освіти (комунальним закладом «Луцький навчально-виховний комплекс № 9 Луцької міської ради», комунальним закладом «Луцький навчально-виховний комплекс № 26», факультетом педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки), де впродовж чотирьох років реалізовувався цей проєкт. Потрібно також зазначити, що етап рефлексії здійснювався після кожного театрального дійства (конструктивна

критика й пропозиції щодо ефективного просування театральної вистави) [474, с. 286].

У результаті такої роботи студенти отримали мотивацію та підтримку в особі ментора, упевненість у своїх діях і знаннях, навчилися згуртовано працювати в команді на основі взаємодопомоги, взаємовиручки, підвищився рівень їхніх знань щодо застосування інноваційних технологій у практиці соціальної роботи; розширили свій світогляд та коло знайомих фахівців із соціальної сфери. Особливістю програми менторської підтримки стало те, що на початку ментором виступав викладач, а по закінченню проєкту ці обов'язки успішно виконував студент-волонтер (учасник цієї групи) [474, с. 286].

Таким чином, можемо констатувати, що менторство відіграє провідну роль у підготовці й становленні соціально компетентних, конкурентоспроможних на ринку праці майбутніх соціальних працівників і є засобом забезпечення принципу навчання протягом життя, студентоцентрованого, компетентнісно орієнтованого навчання.

4.4. Інноваційні технології, традиційні й інноваційні форми, методи, засоби ефективного формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників

Реалізація *четвертої організаційно-педагогічної умови* передбачала *впровадження в освітній процес закладу вищої освіти інноваційних технологій, традиційних й інноваційних форм, методів, засобів формування соціальної компетентності МСП*. Під час розробки та підбору інструментарію формування СК ми керувалися необхідністю розвитку внутрішнього потенціалу особистості студента як фундаменту його соціо професійного розвитку й становлення, специфікою СК МСП та особливостями професійної підготовки таких фахівців. Покроково розкриємо потенціал ефективних технологій, форм, методів, засобів формування СК студентів.

Щодо освітніх технологій у науковій літературі існує декілька підходів до їх класифікації. Результативними в контексті нашого дослідження визначено *інформаційно-комунікаційні, ігрові, тренінгові, проєктні, інтерактивні технології*. Зупинимось детальніше на характеристиці інформаційно-комунікаційних технологій.

В умовах інформаційного суспільства, функціонування глобального освітнього інформаційного середовища, об'єктивної потреби швидко та якісно обробляти інформацію особливої вагомості набуває використання інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) в усіх сферах суспільного життя (освіта, спілкування, виробництво тощо). Відгукуючись на вимоги часу, урядові й громадські організації, наукові кола все більше сприяють соціальному розвитку країн шляхом застосування ІКТ як інструментів для забезпечення сталого розвитку, зокрема й освіти [643].

Доступність засобів ІКТ, підвищення рівня інформаційної культури населення, готовність застосовувати інформаційні технології сприяють інформатизації соціальної сфери. Виникає об'єктивна потреба використання інформаційно-комунікаційних технологій у освітньому процесі закладу вищої освіти як одного з дієвих засобів удосконалення впровадження освітньої діяльності, формування в здобувачів вищої освіти компетенцій для навчання протягом життя, отримання додаткової освіти, самоосвіти та професійного розвитку. Особливої актуальності зазначене вище набуває в контексті підготовки соціальних працівників, котрі є представниками «інформаційної спільноти», агентами соціальних змін і соціального розвитку суспільства, громади й нині стоять перед альтернативою виконання нових особистих ролей, вибору варіантів поведінки, зокрема в Інтернет-мережі. Майбутні соціальні працівники, щоб бути конкурентоспроможними на сучасному ринку праці, повинні вміти не лише використовувати ІКТ для реалізації функцій фахової діяльності, але і як засіб соціо професійного становлення й успішної професійної діяльності. Вважаємо, що соціальна компетентність як складова частина особистості фахівця може ефективно розвиватися засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Тому

виникає гостра потреба пошуку механізмів оптимальної інтеграції інноваційних технологій ІКТ у процес формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників задля подальшого успішного виконання соціальної й професійної діяльності, самореалізації, самоствердження, самовдосконалення та досягнення професіоналізму [500, с. 153].

На основі аналізу останніх наукових розвідок щодо питань застосування сучасних ІКТ у підготовці соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти можемо виокремити кілька напрямів: 1) використання ІКТ у підготовці фахівців – Л. Дітковська [137], Н. Павлишина [370], О. Повідайчик [384], О. Човган [603]; 2) формування та розвиток компетентностей у сфері ІКТ – Т. Армаш [278], Н. Балик [26], Д. Бобилєв [278], Л. Дітковська [139], Н. Калішевич [371], А. Краснощок [278], І. Лов'янова [278], Т. Лях [371], Р. Павлюк [371], Г. Шмигер [26]; 3) роль, місце ІКТ у професійній діяльності фахівців соціономічних професій – Л. Дітковська [138], В. Балахтар [25] й ін. [500, с. 153].

Інформаційний простір впливає на особистість, формує в неї певні цінності, орієнтації та здатність розв'язувати проблеми, зумовлені перебігом суспільного розвитку [356; 500, с. 153–154].

Інформаційно-комунікаційні технології як елемент інформаційного простору трактуються вченими як система сучасних інформаційних методів, прийомів праці і їх організації на основі комп'ютерно-технічних засобів, спрямованих на збирання, зберігання, опрацювання, накопичення, передавання, розповсюдження, представлення й використання інформації, що розширює можливості людини в суспільній діяльності [339; 500, с. 154].

У межах нашого дослідження, ґрунтуючись на позиціях В. Балахтар, під *інформаційно-комунікаційними технологіями* в контексті формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників розумітимемо сукупність різних технологічних інструментів і ресурсів, що застосовуються для забезпечення процесу комунікації та створення, поширення, збереження й управління інформацією щодо визначення найбільш повного та оптимального змісту

формування інтегративного рівня соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників, їх самоосвіти й самовдосконалення [25 с. 95; 500, с. 154].

Вважаємо, що застосування ІКТ у підготовці майбутніх соціальних працівників і формуванні їхньої соціальної компетентності *сприятиме* підвищенню ефективності організації навчання; автоматизації управлінської діяльності та раціональній організації освітнього процесу; забезпеченню диференціації й індивідуалізації навчання та освіти; урізноманітненню форм подання інформації; активізації навчально-пізнавальної діяльності та самостійної роботи студентів; формуванню позитивної мотивації навчання; розвитку в студентів мислення, логіки, вміння аналізувати й синтезувати інформацію, робити висновки; удосконаленню системи контролю знань; формуванню навичок пошукової діяльності; унаочненню навчального матеріалу; створенню умов для забезпечення власної траєкторії навчання для студента [112, с. 43]; проектуванню свого образу «Я» в майбутній професії (самофутурування); оволодінню компетенціями для навчання протягом життя; посиленню емоційного фону освітнього процесу; активізації самостійної діяльності, самоосвіти й рефлексії; забезпеченню широкої зони контактів, можливості спілкування через Інтернет без будь-яких просторових, часових обмежень тощо; комплексному впливу на різні органи чуття; накопиченню обсягів інформації та знань в умовах сучасних соціокультурних трансформацій; підвищенню рівня сформованості компонентів соціальної компетентності і її інтегративного рівня загалом [500, с. 154; 501, с. 226–227].

Передумовами застосування ІКТ студентами задля формування й розвитку їхньої соціальної компетентності нами визначено такі, як соціально-пізнавальна спрямованість студента; настановлення на отримання соціальних знань, на соціальний саморозвиток, стосунки з людьми, спільну діяльність (мотиваційно-ціннісний компонент у структурі соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників); здатність до організації самоосвіти; вміння використовувати ефективні засоби комунікації; здатність здобувати знання з основних сфер діяльності – академічної, професійної й соціальної – за допомогою ІКТ (когнітивно-

діяльнісний компонент у структурі соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників); самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів; уміння здійснювати самооцінювання, збирати й фіксувати інформацію про власні якості, характеристики, цінності та настанови; уміння оцінювати власні психологічні, індивідуальні й професійні ресурси; виявляти можливі причини (зовнішні та внутрішні) особистісних і професійно-педагогічних проблем та складнощів; уміння визначати напрями й способи професійно-особистісного самовдосконалення (особистісно-рефлексивний компонент у структурі соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників) [500, с. 154–155].

Основними вміннями, компетенціями соціального працівника в процесі застосування ІКТ як засобу формування та розвитку власної соціальної компетентності виступають здатність здійснювати пошук потрібної інформації, її оцінювання (критичне ставлення) і вміння структурувати, передавати інформацію, аналізувати та користуватися нею; створювати й розповсюджувати необхідну інформацію залежно від ситуації; вільне володіння програмним забезпеченням персонального комп'ютера тощо та розуміння можливостей застосування ІКТ задля формування й розвитку соціальної компетентності та професійної компетентності, зокрема самоосвіти, саморозвитку [500, с. 155].

Отже, спираючись на дослідження науковців, власний практичний досвід, для формування СК МСП в умовах ЗВО пропонуємо використовувати такі *засоби інформаційно-комунікаційних технологій*: онлайн-платформи дистанційного навчання та масових відкритих онлайн-курсів (МВОК, або massive open online course (МООС)); соціальні мережі; освітні й навчальні електронні матеріали, електронні підручники, онлайн-книги та енциклопедії; мережеві інформаційно-пошукові системи, наприклад Google Scholar, що дає змогу студентам виконувати великий пошук наукової літератури з різних дисциплін і з різних джерел; інтерактивні мережеві форми організації навчальної роботи [500, с. 155].

Зупинимося детальніше на аналізі онлайн-платформ дистанційного навчання, масових відкритих онлайн-курсів та соціальних мереж [500, с. 155].

Масові відкриті онлайн-курси (МВОК) – форма дистанційної освіти, альтернатива формальному навчанню, порівняно нова тенденція у світовій освіті – використовуються задля підвищення кваліфікації, розвитку особистісних якостей, спілкування з однодумцями в межах актуальної теми, поповнення «багажу знань» тощо. Перевагами МВОК є можливість учитися будь-коли й будь-де, за допомогою телефона, планшета чи персонального комп'ютера; вибір зручного темпу навчання з можливістю багаторазового повернення до попередньої інформації; зазвичай навчання безкоштовне; лектори – провідні викладачі провідних закладів вищої освіти або практики у своїй сфері; можливість спілкуватися слухачам між собою та викладачем курсу у форматі обговорення (форум) (зворотний зв'язок); можливість прослухати лише ту інформацію, котра є актуальною для слухача курсу без обов'язкового складання іспиту; за умови успішного складання іспиту слухач отримує сертифікат про проходження курсу [500, с. 155].

Україномовними МВОК-платформами є Prometheus (<https://prometheus.org.ua/>), EdEra (<https://www.ed-era.com/>), Відкритий університет «Майдан» (<https://vumonline.ua/>), які підтримуються Міністерством освіти і науки України. МВОК-платформи, котрі є найпоширенішими у світі, – це Kadenze (<https://www.kadenze.com/>), Coursera (<https://ru.coursera.org/>), Edx (<https://www.edx.org/>), Udacity (<https://www.udacity.com/>), Udemu (<https://www.udemy.com/>). Міжнародні онлайн-платформи переважно англomовні або з перекладом у формі субтитрів, що створює певні мовні бар'єри за умови неналежного володіння іноземною мовою слухачем та, відповідно, звужує коло вибору курсів [500, с. 155].

Здійснимо огляд *онлайн-курсів*, що пропонують україномовні МВОК-платформами, котрі можуть використовуватися викладачами й студентами та прямо чи опосередковано впливають на формування компонентів соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників і вироблення компетенцій для навчання протягом життя [500, с. 155].

Зокрема, Відкритий університет Майдану пропонує такі курси: «Цифрова безпека та комунікація в онлайні», «Комплексна програма школа ефективного

мислення», «Теорія поколінь: знаходимо спільну мову», «Соціальний маркетинг», «Відчуй: жестова мова для всіх», «Вступ до медіації» та ін. [500, с. 155].

Курс «Цифрова безпека та комунікація в онлайні», наприклад, розкриває такі аспекти, як спілкування онлайн й цифрова безпека для навчання ефективно комунікувати й водночас не ризикувати особистими даними. Студенти можуть поповнити свої знання з таких основних сфер: як соціальні мережі можуть допомогти в роботі; як реагувати на негативні коментарі та вийти з комунікаційної кризи; які існують приховані можливості Facebook, Twitter чи YouTube, що здатні допомогти у роботі; як захистити листування та особисті файли від небажаного поширення; як обрати досконалі паролі і де їх зберігати; як налаштувати комп'ютер для безпечної роботи в Інтернеті.

«Комплексна програма школа ефективного мислення» дає можливості для різнобічних тренувань навичок мислення, сприятиме формуванню розуміння того, як розвиватись і куди рухатися далі. Зокрема, курс «Креативне мислення» – це курс про те, як думати творчо, шукати оригінальні підходи до різних ситуацій, створювати нові ідеї, котрі мають цінність. Це дає змогу краще зрозуміти себе й навколишній світ, побачити та осмислити відмінності між різними поколіннями й навчитися знаходити спільну мову з представниками різних вікових груп. Цей курс актуальний для тих, хто прагне навчатися протягом життя та успішно застосовувати свої знання в різних сферах. Курс «Вступ до критичного мислення» – про те, як навчитися «тверезо» дивитися на світ, уміти критично сприймати отриману інформацію, не піддаватися маніпуляціям, а курс «Стратегічне мислення» навчить як побачити вікно можливостей, упіймати тренд і вчасно опинитися в потрібному місці.

Курс «Теорія поколінь: знаходимо спільну мову» дасть змогу краще зрозуміти себе та навколишній світ, побачити й осмислити відмінності між різними поколіннями та навчитися знаходити спільну мову з представниками різних вікових груп. Курс побудований на теорії поколінь, згідно з якою приблизно кожні 20 років формується нове покоління людей із цінностями, що відрізняють їх від попередників. Ці покоління мають різні життєві орієнтири та підхід до побудови

життєвих траєкторій, відрізняються за поглядами на побудову сім'ї, кар'єри, відпочинку, спілкування з друзями й взаємодією один з одним. Цей курс дає змогу отримати відповіді на такі питання: «Чому виникла потреба вивчати різні покоління?», «Що робити зі сприйняттям “Я мав народитися в іншому столітті!?”», «Яким є ставлення різних поколінь до питань кар'єри, сім'ї, розвитку?».

Онлайн-курс «Соціальний маркетинг» – окремі теми («Адвокація та зміна оточення», «Принципи комунікації та переконання в соціальному середовищі», «Базова модель зміни соціальної поведінки») будуть цікаві соціальним працівникам, тим, хто, займаючись завданнями соціальної взаємодії, змінами соціальної поведінки, намагається щось змінити навколо себе.

«Відчуй: жестова мова для всіх» – це курс, що навчить говорити жестовою мовою (лексика привітання, природа, календар та час, їжа й напої, одяг і т. ін.).

«Вступ до медіації» – курс про ефективні комунікації, що дають змогу знайти результат, який усі сторони взаємодії вважають справедливим для себе. Зокрема, тема «Сімейна медіація» розкриває особливості процесу сімейної медіації, акценти уваги медіатора в процесах, пов'язаних із розлученнями або суперечками щодо дітей. Тема «Активне слухання» дасть відповідь на питання «Чому слухати іншого – це вигідно і як це робити?» Тема «Канали сприйняття і передачі інформації. Різні типи особистостей» дасть відповідь на питання, чому всі люди сприймають інформацію по-різному та що потрібно зробити для того, щоб тебе почули тощо.

Платформа EdEra пропонує онлайн-курс «ДНК лідерів» (про розвиток власного лідерського потенціалу), а Prometheus – «Діалог та медіація: шлях до порозуміння», «Як ефективно спланувати та провести діалог», «Навчаймося вчитися: потужні розумові інструменти для опанування складних предметів», «Психологія стресу та способи боротьби з ним» [500, с. 156].

Зокрема, курс «Діалог та медіація: шлях до порозуміння» покликаний допомогти зрозуміти, як саме шукати й знаходити кроки до порозуміння, на що звернути увагу під час подолання конфліктів та на чому зосередитись у розробці власного алгоритму ефективного діалогу. Ключові теми курсу – «Порозуміння: значення та сфери застосування», «Конфлікт як причина непримиренності»,

«Способи розв'язання конфліктів», «Роль посередника під час діалогу та медіації», «Прості дієві поради щодо подолання конфлікту», «Культура як інструмент діалогу».

«Як ефективно спланувати та провести діалог» – курс, спрямований на опанування базових знань про діалог. Ключові теми – «Основи діалогу» (про діалог, діалог і конфлікт, діалог та миротворчість, культура діалогу), «Основи організації діалогу» (потреба в діалозі, дійові особи та функціональні ролі в діалозі, дизайн, етапи діалогу, організація діалогу або менеджмент діалогового процесу, результати діалогу й управління очікуваннями, гендерні аспекти в діалозі); «Основи ведення діалогу» (потреба в діалозі, дійові особи та функціональні ролі в діалозі, розвиток навичок і здібностей, особистість ведучого діалогу, комунікативні навички ведучого (ведучої) діалогу, основи управління процесом, гендерні аспекти в діалозі).

«Навчаймося вчитися: потужні розумові інструменти для опанування складних предметів» – курс, що дасть змогу зазирнути до глибин навчального процесу й надасть нові навички для успішного навчання.

«Підготовка та впровадження проєктів розвитку громад» – курс, що містить базову інформацію, яка дасть змогу розробити проєктну пропозицію, управляти проєктом і звітувати про його впровадження).

«Психологія стресу та способи боротьби з ним» – курс, що містить інформацію щодо того, як підтримувати життєву рівновагу, справлятися із викликами, організувати власну стабільність на рівні думок та почуттів і поступальної активності.

У додатку К 1 представлено перелік пропонованих нами курсів, сформований на основі аналізу інформації з зазначених вище платформ та інших джерел (із посиланнями на електронний ресурс).

Очевидно, що студент може самостійно використовувати зазначені вище або ж інші онлайн-платформи дистанційного навчання й масові відкриті онлайн-курси задля розвитку мотивації, особистісних якостей, знань, компетенцій тощо для підвищення рівня своєї соціальної компетентності в межах самоосвіти. Інший шлях

застосування цих ресурсів – їх проходження у межах вивчення тієї чи іншої дисципліни як виконання індивідуального завдання чи самостійної роботи. За таких умов проходження курсу та отримання сертифіката студентом передбачено навчальною програмою дисципліни і є складником його оцінки з дисципліни [500, с. 155].

Зазначимо, що соціальні мережі нині стають повноцінним інструментом активізації для різних сфер діяльності людини: освіти, розвитку особистих якостей [426, с. 76–77]. За допомогою Інтернет-ресурсів користувачі мереж обмінюються інформацією різних форматів у глобальному масштабі, стають членами нового суспільства – мережевого, – оскільки отримують можливість створювати соціальні спільноти за різними інтересами: навчальними, професійними тощо [249]. Прикладом таких спільнот, зокрема, є групи студентів, соціальні портали студентства з відкритим доступом або закритим (лише для співробітників окремої організації або студентів певного закладу освіти, факультету, групи). Використання таких спільнот сприяє покращенню освітньої функції, обміну інформацією, думками між студентами, виконанню завдань із конкретного предмета [127], командній роботі або роботі в малих групах [612]. За допомогою блогів, відеоблогів студент має можливість писати власні публікації, ділитися своїми думками, транслювати соціальні цінності, актуалізувати певні проблеми, що стосуються соціальної сфери тощо [500, с. 155–156].

Крім того, актуальності та перспективності набуває питання застосування інноваційних технологій навчання, котрі сприяють легшому запам'ятовуванню завдяки візуальному структуруванню даних та генерації нових ідей – аналізу проблеми, понять на основі усвідомлення їхніх структурних одиниць [443, с. 186]. Такою є технологія майндмеппінгу (mind mapping) – візуалізації навчального матеріалу в освітньому процесі. Вона сприяє рівномірному навантаженню всіх інформаційних каналів (візуального, аудіального, кінетичного); враховує залежність засвоєваності навчального матеріалу від його способу подання [508, с. 180]; ілюстрації загальновідомої інформації та отриманню нового

знання за допомогою деякого зображення [508, с. 181; 622, с. 123]. Основним інструментом реалізації технології є ментальна карта.

Проблему застосування ментальних карт як інноваційного способу організації інформації в навчальному процесі вищої школи розкривають у своїх наукових працях В. Гриньова [443], С. Кобилянська [210], Т. Колтунович [222], Н. Лобач [508], Н. Оксентюк [354], В. Осадчий [362], О. Поліщук [222], О. Резван [443], О. Романовський [443], О. Сілкова [508] та ін. На використанні mind map редакторів майбутніми соціальними працівниками в підготовці презентації до публічного виступу звертає увагу Л. Пономаренко [487, с. 216].

Ментальна карта (mind map, інтелект-карта, карта пам'яті, карта розуму, карта свідомості) – це 1) сукупність діаграм і схем, котрі в наочному вигляді (у вигляді «дерева», діаграм зав'язків, списків і схем) демонструють думки, тези, пов'язані між собою та об'єднані загальною ідеєю; 2) спосіб зображення процесу загального системного мислення за допомогою схем; 3) зручний інструмент для структуризації інформації у візуальній формі [508, с. 182]. В основу концепції ментальних карт покладено уявлення про принципи роботи людського мозку. Особливість ментальних карт – активізація пам'яті, візуалізація мислення, реалізація його асоціативності й ієрархічності (від загального до часткового) [362, с. 75], допомога у цілісному сприйнятті поняття, проблеми, що досліджується. Вони дають змогу «окинути оком поняття чи проблему загалом, побачити все «дерево» [210, с. 65], установити взаємозв'язки (сміслові, асоціативні, причинно-наслідкові) між складниками об'єкта дослідження, візуалізувати його структуру, логіку, реалізувати індивідуалізацію та диференціацію навчання шляхом вибору студентами індивідуальної траєкторії. Під час побудови інтелект-карт відбувається постійний зв'язок роботи обох півкуль головного мозку – лівої (аналіз інформації) та правої (добір доповнюючої асоціативної інформації) [443, с.189-190; 487, с. 216–217].

Залежно від обсягу або застосування Т. Бюзен (Т. Buzan) розрізняє такі типи ментальних карт:

– стандартні (*standard maps*) – це безліч класичних інтелект-карт, що слугують для засвоєння, запису ідей і розкриття власної індивідуальності;

– швидкісні, або карти-блискавки (*speed maps*) – стимулюють розумові процеси (що я знаю з цієї теми). Картою може стати, наприклад, короткий одноколірний конспект, зроблений перед заняттям;

– майстер-карти (*master maps*) – дуже об'ємні карти цілої галузі знань, наприклад, за матеріалами одного семестру. Вони часто складаються безперервно й призначені для загального огляду з усієї теми;

– мега-карти (*mega maps*) – коли центральна карта (із відносно малою кількістю рівнів) пов'язана з наступними, у котрих представлені деталі або додаткові аспекти [487, с. 217; 656].

Напрями використання ментальних карт – розвиток особистості, навчання, організація діяльності. Будувати ментальні карти можна за допомогою онлайн-сервісів або «від руки» на папері. За другого варіанта – активізується креативне мислення, зберігається комфорт мисленнєвої діяльності студента [443, с. 189; 487, с. 217]. Ефективними в контексті формування як власне знань про структуру соціальної компетентності, теорії з формування СК МСП, на нашу думку, є використання онлайн-програм, сервісів для створення ментальних карт, наприклад Coggle (www.coggle.it), XMind (www.xmind.net), MindMeister (www.mindmeister.com), BubblUs (www.bubbl.us), MindMup 2 (www.mindmup.com), LOOPY (www.ncase.me/loopy/), Mind42 (www.mind42.com) тощо. Ці програми відрізняються дизайном, можливостями експорту й управлінням. Одні програми будуть більш корисними для особистого використання, інші допоможуть ефективно спланувати роботу або навчання [487, с. 217].

Під час укладання інтелект-карти потрібно дотримуватися певного алгоритму [387, с. 18; 443, с. 193]: 1) визначити центральне поняття (об'єкт вивчення, основну ідею); 2) дібрати базові структурні одиниці, котрі пов'язані з основним об'єктом (основні гілки від ключового поняття); 3) розмістити їх відносно основного поняття (гілки зі словами навколо основного вузла); 4) доповнити інтелект-карту додатковими відомостями (гілками, котрі відходять

від структурних одиниць); 5) за потреби – редагувати ментальну карту (зауважуючи на недостатньо або перебільшено відтворені структурні вузли) [487, с. 217].

Наголосимо, що під час опанування теми на лекційному занятті перший та другий етапи створення ментальної карти – сфера відповідальності викладача, третій, четвертий – студентів, п'ятий – колективна справа (лектора та студентів). Самостійна побудова студентами інтелект-карти за представленим алгоритмом може передбачати авторський підхід на всіх етапах (залежно від завдання, що потребує виконання) [487, с. 217] (див. додаток К 3).

У роботі над розробкою ментальних карт рекомендується для оптимізації сприйняття інформації з метою виділення й структуризації думок використовувати декілька кольорів (не менше трьох); центральний образ і гілки, що виходять із нього, – зображати одним кольором, кольори гілок підпунктів – іншим кольором, а написи над ними – третім кольором; для особливо важливих питань бажано виділяти гілки теплими кольорами, а написи над ними робити ахроматичними (чорним і сірим) [387, с. 18]; у структурі карти використовувати 7 ± 2 гілки (це оптимальне розміщення на аркуші, на таку кількість указує психологічний закон, нею може одночасно оперувати мозок людини) [210, с. 65]; гілки повинні бути живими, гнучкими, органічними; на кожній лінії писати лише одне ключове слово; довжина лінії повинна дорівнювати довжині слова; напис здійснювати друкованими літерами зрозуміло й чітко; варіювати розмір літер і товщину ліній залежно від ступеня важливості ключового слова; використовувати малюнки та символи; для невеликої ментальної карти використовувати аркуш паперу формату А4, для великої теми – А3; гілки, що розрослися, укласти в контури, щоб вони не змішувались із сусідніми гілками; для кращої читабельності розмістити лист горизонтально [487, с. 216; 597, с. 69].

Аналіз праць науковців [222; 263; 354; 443] та власний досвід дають змогу зробити висновки, що застосування ментальних карт у освітньому процесі закладу вищої освіти в контексті формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників сприяє:

- підвищенню ефективності навчання (наприклад через категоризацію знань, розробку тезаурусів, візуалізацію процесу осмислення та засвоєння змісту навчання) шляхом активізації пізнавального інтересу студентів, стимулювання їхнього логічного мислення;

- зіставленню теоретичного матеріалу з конкретно практичним;

- розвитку соціальних, професійних, предметних компетенцій;

- підвищенню мотивації студентів, якості навчання і, як наслідок – їх конкурентоспроможності на ринку праці;

- активізації діяльності студентів, організації взаємодії між ними в груповій роботі;

- розвитку комунікативності, емоційного інтелекту;

- самоаналізу (наприклад під час прийняття певного рішення, визначення власних соціальних чи професійних цілей, життєвих цінностей);

- рефлексії (наприклад дає змогу визначити проблеми усвідомлення змісту інформації та вчасно скоригувати логіку процесу її сприйняття, уможливорює визначення проблем власного соціо професійного розвитку студента з подальшою їх корекцією або в консультації з викладачем, або самостійно);

- створенню атмосфери невимушеного спілкування, продуктивного діалогу [487, с. 217–218].

Існує безліч способів застосування методики – шляхом створення ефективних заміток (дає змогу візуалізувати ієрархію й зв'язки між темами, поняттями, спростити складну для розуміння інформацію, бачити загальну картину), шаблонів дискусій, роботи над груповими проектами тощо [487, с. 218]. Пропонуємо застосовувати технологію майндмеппінгу під час лекції, практичного заняття, дистанційного навчання, у самостійній роботі та для контролю якості знань студентів [487, с. 218].

Зокрема, під час лекції – як альтернативний спосіб її запису, унаочнення інформації, візуалізації та пояснення комплексної проблеми, пришвидшення процесу генерації ідей (мозковий штурм), демонстрації концепції й діаграм, аналізу результатів або подій, виявлення причин когнітивних утруднень, коригування

знань студентів, підбиття підсумків зробленого, організації взаємодії під час групової діяльності, як спосіб активного слухання та асоціювання тощо. Важливо, щоб викладач перед викладом матеріалу виокремив основні ключові поняття, котрі будуть розглянуті на занятті, оскільки радіанне представлення інформації має відштовхуватися від основного вузлового поняття, яке потім доповнюється асоціативними зв'язками. Зазначимо, що використання карт економить час [487, с. 218]. Наприклад, опрацювуючи тему лекції «Структура соціальної компетентності соціального працівника», технологію створення ментальної карти можна застосовувати таким способом: викладач презентує готову однойменну інтелект-карту та на її основі розкриває вузлові моменти, структуру досліджуваного феномену, а студенти – оцінюють відповідність сформованих структур у себе [487, с. 218–219].

Під час практичного заняття впродовж цієї ж теми студенти:

– створюють власні ментальні карти на основі попереднього аналізу структури й змісту соціальної компетентності, зіставляючи визначені викладачем (групою) позиції з власними, устанавлюючи ступінь сформованості того чи іншого показника компетентності (самоаналіз, рефлексія);

– за допомогою методу «мозковий штурм» студенти індивідуально або підгрупою визначають спочатку вузлові моменти в структурі соціальної компетентності, потім наповнюють їх відповідним змістом [487, с. 219].

Приклад ментальної карти «Соціальна компетентність майбутнього соціального працівника» представлено на рис. 4.2. Для її побудови використано безкоштовну онлайн-програму Coggle (www.coggle.it). Вона є зручною для роботи з підключенням до мережі. Її переваги – можливість повернутися до попередньої версії карти, створювати колективні інтелект-карти [487, с. 219].

Вважаємо, що опрацювання матеріалу таким чином дасть змогу сформуванню в студентів настановлення на соціо професійний, індивідуальний розвиток і саморозвиток; виявити труднощі, що гальмують формування їхньої соціальної компетентності та вияв її на практиці. Побудовані ментальні карти не є сталими, а можуть доповнюватися, змінюватися відповідно до формування соціальної

компетентності майбутніх соціальних працівників, бути предметом аналізу динаміки еволюції досліджуваного феномену в окремо взятого студента [487, с. 219].



Рис. 4.2. Приклад ментальної карти «Соціальна компетентність майбутнього соціального працівника»

Наведемо інший приклад створення інтелект-карти. Так, під час роботи над питанням «Адаптація дітей внутрішньо переміщених осіб до нового соціального середовища» студентам пропонується такий алгоритм роботи: 1) уважно прочитайте текст статті [236, с. 133–140]; 2) визначте ключові слова, поняття; 3) запишіть їх у центрі аркуша; 4) уважно, вдумливо прочитайте записане, поміркуйте, який зв'язок записані поняття мають із соціальною компетентністю дітей внутрішньо переміщених осіб, які асоціації у вас виникають, запишіть їх; 5) поміркуйте, який зв'язок записані поняття мають із соціальною компетентністю майбутніх соціальних працівників, запишіть їх. По завершенню роботи над створенням ментальної карти, студентам пропонується обговорити проблеми, порушені в статті, визначити питання, котрі залишилися невирішеними, заслухати шляхи їх розв'язання [487, с. 219].

Під час дистанційного навчання технологія побудови інтелект-карт може використовуватися для навчання, формування стійкого інтересу до предмета

вивчення, оцінки розуміння студентами матеріалу, процесу та тактики його засвоєння [487, с. 219].

Наведемо приклад використання ментальних карт у якості контролю знань студентів. Так, учасникам заняття пропонується розроблена інтелект-карта «Невербальна комунікація» з порушенням зв'язків або присутністю неправильної гілки основного поняття, котрі треба вилучити. При цьому важливо виключати інформацію, що містить асоціації. Перевагами такого підходу є оперативність перевірки завдання та знань студентів [443, с. 188; 487, с. 219].

Отож, як бачимо, технологія майндмеппінгу – сучасний, творчий, корисний та доступний інструмент для студентів, викладачів і дослідників. У різних варіаціях, залежно від мети, її можна застосовувати для роботи як індивідуально, так і в групах, під час аудиторних та позааудиторних занять [487, с. 219]. Практика засвідчила, що використання технології майндмеппінгу та побудови ментальних карт як її основного інструменту є доцільними у процесі формування складників соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників, оскільки дає змогу активізувати внутрішню пізнавальну мотивацію студентів (мотиваційно-ціннісний компонент у структурі соціальної компетентності); набути та структурувати знання щодо змісту самої компетентності, основних сфер діяльності; сформувати соціальні, професійні, предметні компетенції; активізувати діяльність студентів, організувати взаємодію між ними в груповій роботі (когнітивно-діяльний компонент у структурі соціальної компетентності); сформувати та розвинути комунікативність, емоційний інтелект, особистісну рефлексію, навички самопрезентації, самоаналізу тощо (особистісно-рефлексивний компонент у структурі соціальної компетентності). Перспективи подальших досліджень убачаємо в розкритті можливостей інших інноваційних технологій, котрі можуть використовуватись у підготовці майбутніх соціальних працівників та формуванні їхньої соціальної компетентності [487, с. 219].

Ще одним ефективним онлайн-сервісом для підтримки процесів навчання й викладання (як самостійно, так і за посередництва викладача) за допомогою невеликих інтерактивних модулів є LearningApps.

Н. Волкова та Л. Верченко [84] у власних наукових розвідках порушують проблему розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи засобами веборієнтованих технологій, зокрема засобами онлайн-сервісу LearningApps.org. Досліджує інтерактивне середовище LearningApps та розглядає його як інструмент викладу теоретичного матеріалу в процесі фахової підготовки студентів М. Сабліна [451; 501, с. 227]. Проте, незважаючи на актуальність проблеми, наявні вагомні напрацювання, мусимо констатувати, що проблема формування компетентностей, зокрема соціальної, у майбутніх соціальних працівників засобами онлайн-сервісу LearningApps не була об'єктом спеціального вивчення [501, с. 227]. Тому вважаємо за необхідне розкрити можливості використання цього ресурсу у формуванні СК МСП.

Інтерактивний модуль LearningApps.org – ефективний міжнародний онлайн-сервіс для підтримки процесів навчання та викладання (як самостійно, так і за посередництва викладача), який має повнофункціональний україномовний інтерфейс. Користувачі можуть створювати нові модулі із застосуванням вбудованого конструктора завдань і шаблонів або працювати вже з наявними модулями, модифікувати їх, інтегрувати в інші сайти, експортувати створені ресурси та завантажувати у форматі SCORM. Готові роботи згруповані за темами. Ресурс працює онлайн та офлайн [501, с. 227].

В асортименті онлайн-сервісу LearningApps [698] понад тридцять різновидів шаблонів інтерактивних вправ різних типів в ігровому форматі для активного навчання, зокрема, самостійного, перевірки знань студентів й інструментів для опитування, організації чату, спільної роботи над календарем, ведення записів у віртуальному блокноті, оголошень (рис. 4.3). Вправи за складністю бувають різними, що уможлиблює їх використання як рівневих завдань, етапів проходження ігрової траєкторії на занятті за геймофікованим сценарієм [135, с. 12] (тестові форми, групові форми, пошукові форми, вікторини, проблемні форми). Їх опис та зразки можна попередньо переглянути перед створенням власного навчального ресурсу. Усі вправи оцінюються. Шаблони тестових завдань передбачають одну або декілька правильних відповідей, установлення відповідності, уведення

текстової інформації. Перевагою онлайн-сервісу LearningApps є те, що шаблони вправ мають привабливе оформлення, дають змогу включати елементи інтерфейсу (маркери реакцій на правильні та неправильні відповіді), які справляють позитивний емоційний вплив на студентів. Формуванню позитивних емоцій сприяють ігровий характер багатьох вправ, уключені в шаблони вказівки, які дають змогу виправити допущені помилки [501, с. 227–228; 542, с. 168–169].

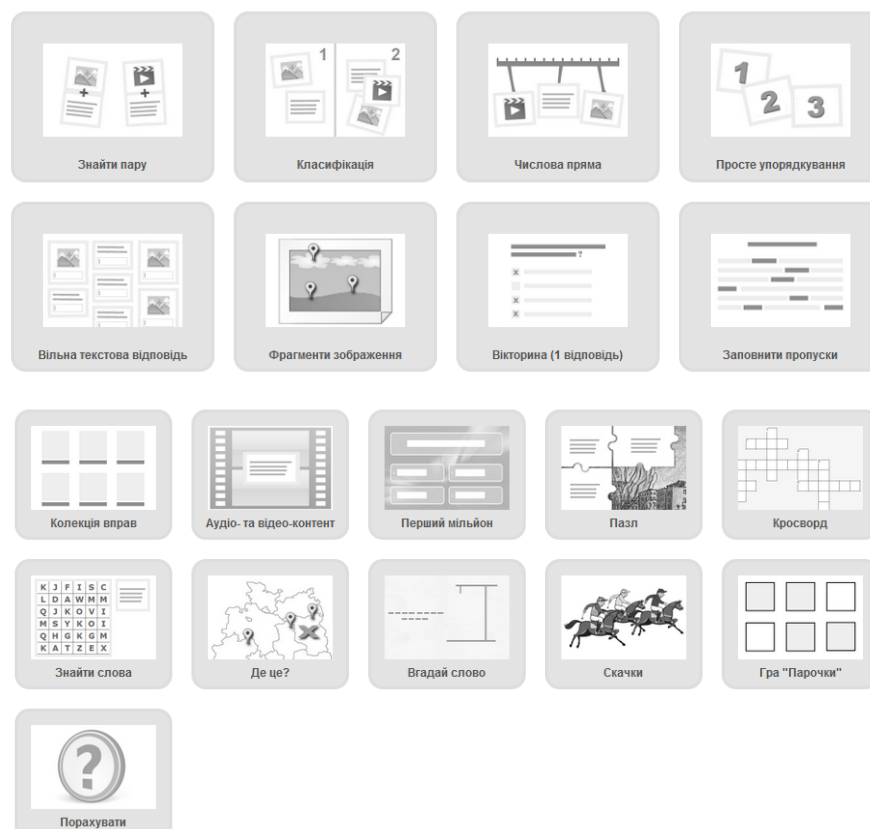


Рис. 4.3. Шаблони інтерактивних вправ мережевого засобу LearningApps

Механізм створення вправ є надзвичайно простим. Потрібно дотримуватися алгоритму, заповнюючи всі необхідні поля у формі шаблону. По завершенню роботи розробник може переглянути її завдяки функції «попередній перегляд». Ураховуючи зміст завдання, маємо можливість додати текст, зображення, звук, відео, опис завдання, довідку, передбачити зворотний зв'язок. По тому вправу треба зберегти й, за бажанням, зробити доступною для користувачів онлайн-сервісу. У такому випадку вправа з'явиться у вкладці «Усі вправи» [501, с. 227].

Застосування мережевого засобу LearningApps у навчальному процесі сприяє реалізації когнітивних цілей на рівнях знання, розуміння, застосування (залежно

від характеру завдання), кращому запам'ятовуванню навчального матеріалу; активізує мисленнєву діяльність студента; забезпечує емоційний компонент практичного заняття; готує до майбутньої професійної діяльності [135, с. 19]; сприяє організації кооперативної діяльності на занятті, формуванню в студентів командних навичок роботи; розвитку активності, мотивації, особистісної рефлексії. Завдяки ресурсу навчальний процес стає продуктивнішим, створюється ситуація успіху [501, с. 227].

У контексті формування соціальної компетентності студентів цей ресурс може застосовуватися викладачем під час лекційних чи практичних занять, у процесі виконання студентами самостійної роботи, як інструмент самооцінки. Зокрема, під час лекції, він дасть змогу зробити заняття гнучкішим, полегшить сприйняття матеріалу, сприятиме розвитку в студентів мотивації (наприклад до навчання, самонавчання) й формуванню внутрішніх настановлень (наприклад на розширення наукового світогляду, саморозвиток). Сервіс LearningApps може застосовуватися викладачем для перевірки теоретичних знань студентів (наприклад, щодо змісту соціальної компетентності, глибини розуміння змісту поняття), їх закріплення; активізації студентської аудиторії. Під час виконання завдань у групах, за посередництва цього ресурсу, відпрацьовуються навички міжособистісної взаємодії, формуються комунікативні здібності, уміння відстоювати та аргументувати свою думку, знаходити взаєморозуміння, спільну мову, опановуються норми та правила поведінки у віртуальному просторі тощо. Також може використовуватися студентами для підготовки до практичного заняття як форма опрацювання та представлення навчального матеріалу з проблеми дослідження, обміну інтерактивними завданнями [501, с. 227–228].

Використання сервісу LearningApps у самостійній роботі студентів створює можливість авторського підходу під час розробки завдань (у відборі вихідного матеріалу, його змісту, підборі форми представлення), сприяє формуванню вмінь аналізувати, систематизувати, виділяти основне. Відтак інформація, отримана студентом завдяки власній праці, набуває особливої цінності, а робота з

комп'ютером підвищує якість виконання навчальних завдань [501, с. 229; 542, с. 168].

У позааудиторній роботі інтерактивний модуль може використовуватися, як засіб активізації учасників під час проведення заходів різного спрямування; подання інформації в ігровій формі; створення потрібної атмосфери в студентському середовищі; гуртування колективу тощо. Нижче представимо деякі зразки інтерактивних вправ, котрі можуть використовуватися задля формування соціальної компетентності студентів [501, с. 229].

Зокрема, за допомогою вправи, створеної за шаблоном «Знайди пару», під час опрацювання теми «Міжособистісна взаємодія» студентам запропоновано встановити відповідність між функціями міжособистісної взаємодії (за В. Куниціною) та їх означеннями (рис. 4.4). Щоб виконати завдання, потрібно за допомогою лівої кнопки миші з'єднати відповідні складові частини. Розробник на етапі створення вправи вказує, чи пари залишаються після введення правильної відповіді, чи зникають з екрана. Якщо пари складені неправильно, вони світяться червоним кольором [501, с. 229]. Можна додавати зайві елементи, які не належать до рішення.

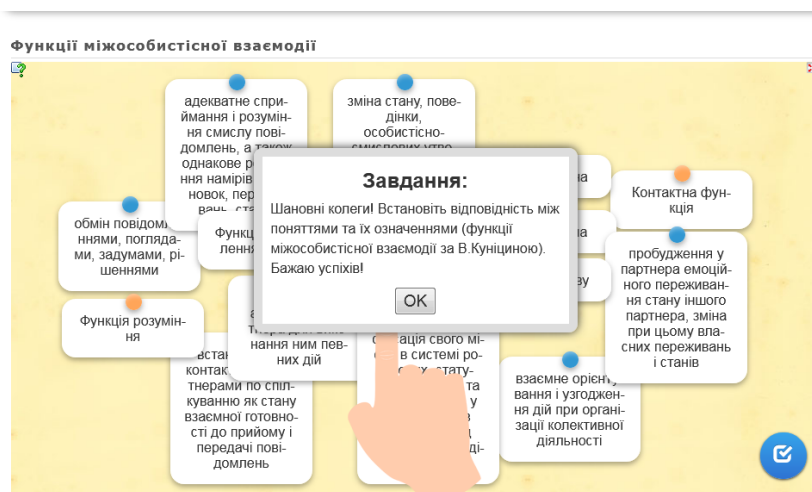


Рис. 4.4. Приклад інтерактивної вправи за шаблоном «Знайди пару»

За допомогою шаблону «Класифікація» під час опрацювання теми «Невербальна комунікація» студенти повинні систематизувати види невербального повідомлення відповідно до однієї з систем (оптико-кінетичної, акустичної, такесики, ольфакторної) (рисунок 3). Тло вправи поділено на чотири сектори, що

відповідають вищезгаданим системам. Відповідний вид невербального повідомлення пропонується розмістити, перетягнувши його за допомогою лівої кнопки миші на відповідний сектор. Потрібно складати пари до того моменту, поки не знайдено всі правильні відповіді [501, с. 229]. Шаблон вправи доцільно використовувати для самооцінки або групової роботи в аудиторії. (рис. 4.5).

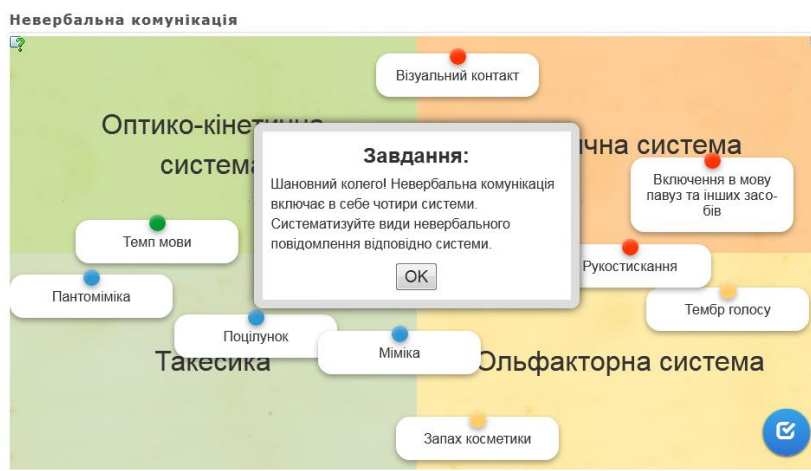


Рис. 4.5. Приклад інтерактивної вправи за шаблоном «Класифікація»

Під час ознайомлення з методикою побудови ментальних карт для перевірки засвоєного матеріалу студентам можна запропонувати інтерактивну вправу за шаблоном «Просте впорядкування» – відтворити алгоритм створення ментальної карти (рис. 4.6). Для цього потрібно за допомогою лівої кнопки миші перемістити необхідний елемент (у нашому випадку – етап) та розмістити його в правильному порядку. Вправа виконується, доки правильне рішення не буде знайдено [501, с. 229].

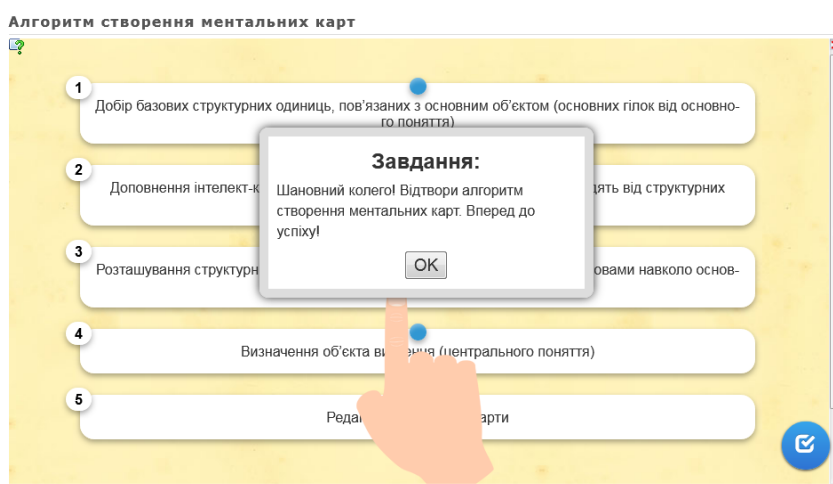


Рис. 4.6. Приклад інтерактивної вправи за шаблоном «Просте упорядкування»

Виконання вправи «Від компетенції до компетентності», створеної за шаблоном «Вільна текстова відповідь», дає змогу оцінити розуміння студентами таких базових понять, як «компетенція», «компетентність», «соціальна компетентність» (рис. 4.7). У процесі виконання, під час запуску завдання, виконавець бачить на екрані інструкцію: «Дайте відповіді на питання. Перше слово з великої літери». За допомогою опції «налаштування» можемо задати механізм уведення відповіді – абсолютний збіг зі зразком, або достатність певного тексту. Натискання на значок-галочку у лівому кутку екрану дає змогу перевірити правильність відповіді (правильні – загоряються зеленим, неправильні – червоним кольором) [501, с. 229–230].

Під час опрацювання теми «Соціальні конфлікти», студентам пропонується створити тести за допомогою шаблону інтерактивної вправи «Вікторина». Опісля вони обмінюються розробленими завданнями з одногрупниками та розв'язують їх (наприклад задля закріплення знань з теми). Конструктор для створення вікторин пропонує такі їх види: з однією правильною відповіддю та з множинним вибором.

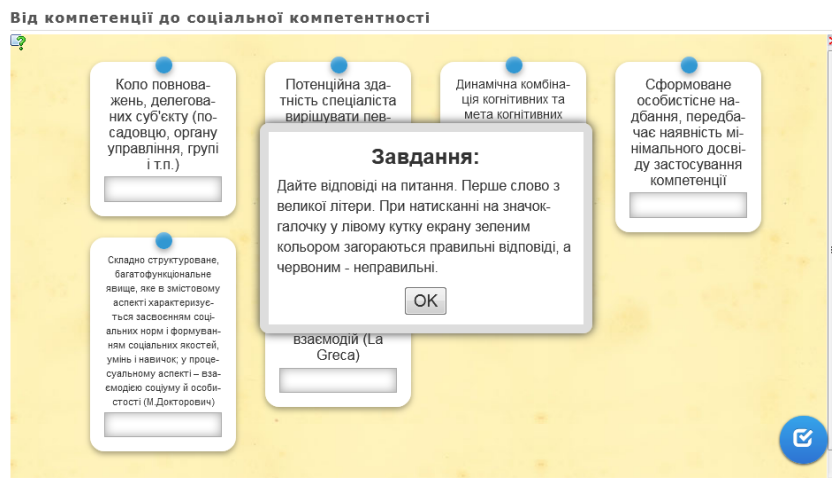


Рис. 4.7. Приклад інтерактивної вправи за шаблоном «Вільна текстова відповідь»

По завершенню тестування, подається статистичний звіт щодо кількості правильних і неправильних відповідей, а також з'являється додаткове повідомлення, передбачене розробником гри [501, с. 230] (рис. 4.8).

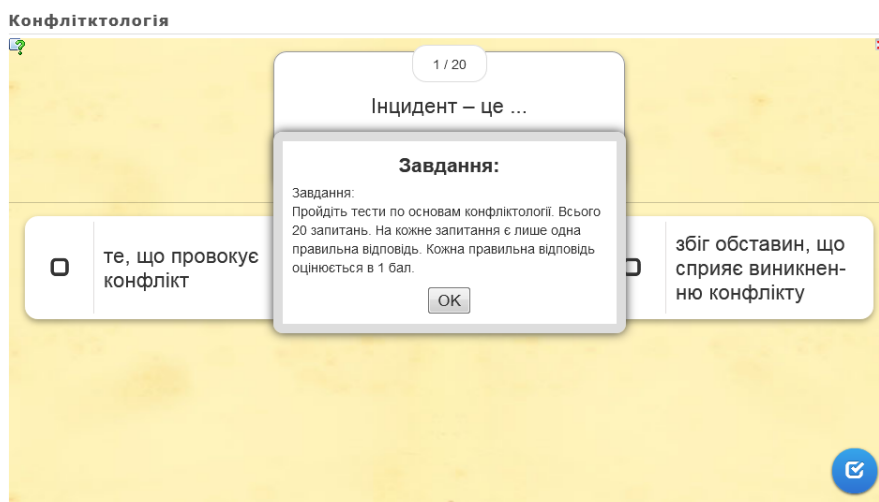


Рис. 4.8. Приклад інтерактивної вправи за шаблоном «Вікторина»

Практика засвідчила, що використання онлайн-сервісу LearningApps є доцільним у процесі формування складників соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників, оскільки дає змогу активізувати внутрішню пізнавальну мотивацію студентів (мотиваційно-ціннісна складова в структурі соціальної компетентності); набути знань щодо змісту самої компетентності, з основних сфер діяльності (академічної, професійної та соціальної), сформувати вміння й навички цілевизначення, прогнозування, проектування, підвищити соціальну активність шляхом участі в різних проєктах і заходах (когнітивно-діяльний компонент у структурі соціальної компетентності); залучити студентів до міжособистісної взаємодії в процесі групової роботи, роботи в міні-групах, перенести способи діяльності в нові ситуації, розвинути особистісну рефлексію, емоційний інтелект, навички самопрезентації, комунікативність тощо (особистісно-рефлексивний компонент у структурі соціальної компетентності). Перспективи подальших досліджень убачаємо у використанні інших онлайн-сервісів в освітньому процесі вищої школи у підготовці майбутніх соціальних працівників [501, с. 230].

До інтерактивних мережеских форм організації навчальної роботи (в організації навчальних занять, наукових заходів тощо), що можуть використовуватися в контексті формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників як засобу організації спільної злагодженої роботи в системах «викладач–студент», «фахівець–практик–студент», «потенційний

роботодавець–студент», «студент–студент», відносимо онлайн-консультування; онлайн-тренінги; науково-практичні інтернет-конференції, вебіари; хакатони (зокрема за допомогою соціальної мережі Facebook, прямих трансляцій відеохостингу YouTube із можливістю одночасного спілкування учасників між собою в спеціальному чаті), можна здійснювати онлайн-трансляції науково-практичних конференцій, вебінарів тощо [500, с. 157].

Потрібно також відзначити, що на сьогодні існують різні правила спілкування в соціальних мережах, котрі забезпечують формування й розвиток соціальної, комунікативної, професійної компетентності. Засобами спілкування в мережах є текст, анімація, емодзі, псевдографіка, скорочення, аббревіатура слів та ін., за допомогою котрих можна створити емоційне забарвлення повідомлення, що теж уможливорює побудову конструктивного діалогу [500, с. 157; 612].

Широке застосування ІКТ передбачають і такі форми та методи навчання, як вебквести, електронне портфоліо, електронний кейс, створення власних вікі-сайтів, блогів, гейміфікація й ін. За допомогою сучасних ІКТ кожен студент може зробити презентацію, працювати з текстом, знімати відео (соціальні реклами, короткометражні соціальні фільми тощо) [500, с. 157].

Наступна інноваційна технологія, котра потребує обґрунтування в контексті нашого дослідження, – *ігрова*. Поділяємо думку О. Жукової й *ігрові технології* розглядаємо як «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» [162, с. 383–384].

Про доцільність її використання в процесі формування соціальної компетентності МСП свідчить те, що ігрові технології:

– мають істотний потенціал щодо формування ключових та професійних компетентностей майбутнього фахівця а також визначення суб'єктної позиції студента щодо власної професійної діяльності;

– їх використання зумовлене віковою особливістю більшості студентів (вторинна соціалізація), що характеризується формуванням їхньої власної життєвої позиції з урахуванням соціальних настановлень і стосунків у суспільстві та особистісних пріоритетів щодо самореалізації [546, с. 115];

– передбачають конструювання мети (цілей) навчання й, відповідно, набуття, відтворення, творче застосування студентами знань і соціального досвіду засобом організації ігрової взаємодії [164, с. 96];

– дають змогу реалізувати в освітньому процесі практичне відпрацювання норм та моделей поведінки, яких потрібно дотримуватися в роботі чи повсякденному житті; практично закріпити й відпрацювати набуті теоретичні знання, перетворивши їх на необхідні кваліфікаційні та людські якості [546, с. 115], удосконалити й доповнити наявні форми навчання у ЗВО [163, с. 47]; поєднати великий обсяг проблемних завдань, глибину та багатоаспектність їх виконання;

– відповідають логіці діяльності, включаючи момент взаємодії, готують студентів до спілкування;

– допомагають залучити більшу кількість учасників взаємодії в процес навчання;

– активізують студентів, формують ціннісні орієнтації, корегують самооцінку [105, с. 17];

– сприяють зняттю психологічного напруження, підвищенню мотивації [1] тощо.

Гра – це особлива діяльність, котра визначає фізичний стан і соціальні настановлення людини на цей момент, відповідає життю групи або груп, членом яких є студент. Ігрова поведінка й ігрова взаємодія дають змогу також сформуванню механізми співпраці з партнером [210, с. 4–6].

Навчальна ігрова взаємодія (ігрова комунікація засобами спілкування) «має спрямування на позитивні зміни у структурі особистості й передбачає: вплив на

темперамент індивіда; прояв індивідуальних особливостей здобувачів освіти (сприйняття, мислення, увагу, уяву, пам'ять); закріплення й 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» [162, с. 203].

Провідні функції ігрової діяльності такі: спонукальна (викликає інтерес у студентів); комунікабельна (засвоєння елементів культури спілкування майбутніх фахівців); функція самореалізації (кожен учасник гри реалізовує свої можливості); розвивальна (розвиток уваги, волі та інших психічних якостей); розважальна (отримання задоволення); діагностична (виявлення відхилень у знаннях, уміннях і навичках, поведінці); корекційна (внесення позитивних змін у структуру особистості майбутніх фахівців) [248].

О. Жукова [162], досліджуючи дидактичну систему формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій, зазначає, що ігрові технології уміщують широке розмаїття різних типів навчальних ігор, ігрових методів, прийомів та засобів. Скориставшись класифікацією Г. Селевка [462], науковець виокремила найбільш ефективні види навчальних ігор, спрямованих на формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей: «за галуззю діяльності (інтелектуальні); за характером освітнього процесу (навчальні, тренінгові, узагальнювальні, 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)» [162, с. 155].

Окрім зазначених вище, потрібно вказати ще один тип ігор – ділові, – котрі спрямовані на вивчення, освоєння та апробацію певних моделей професійних рішень і відповідних професійних дій в імітованій ситуації, вибір їх оптимального варіанта, відпрацювання навичок взаємодії та ефективного спілкування. Це спрямована на колективне прийняття рішень в описаних ситуаціях взаємодія соціального працівника та клієнта. Вони дають змогу застосовувати теоретичні положення у співвідношенні їх до конкретних ситуацій соціальної й професійної взаємодії. Для формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників пропонуємо надавати перевагу продуктивним діловим іграм (зумовлюють діяльність учасників лише загальним описом ситуації, де можливі непередбачувані випадки) на противагу репродуктивним та репродуктивно-перетворювальним. Уважаємо, що за цих умов студенти мають змогу «відчути свої слабкі та сильні сторони», намітити орієнтири у формування СК, соціального й професійного становлення. Цікавими є ділові ігри, що передбачають перехід від репродуктивних до продуктивних завдань. Наприклад, студентам в процесі виконання ролі молодіжного працівника молодіжного центру, пропонують провести соціальне дослідження за стандартизованими методиками на самостійно обрану гостру соціальну проблему. Виконавши цей етап гри, студенти мають здійснити якісний і кількісний аналіз отриманих у ході дослідження даних та запропонувати подальші дії. Наступний етап – розподіл між студентами ролей фахівців, які можуть бути ефективними в розв'язанні визначених проблем з окресленням змісту їхньої діяльності, зазначенням механізмів виконання професійних завдань. Модератор може ускладнювати гру, вносячи корективи. Залежно від мети, ігри можуть бути спрямовані на реалізацію діагностичної, прогностичної, посередницької, соціально-терапевтичної та ін. функцій (наприклад діагностика певних особистісних якостей, які входять до структури СК МСП;

утруднень у процесі міжособистісного спілкування, взаємодії; знань технік і прийомів спілкування та ін.).

Окремо відзначимо потенціал настільних ігор «Світ громад» (М. Войтович, Т. Тимчук) і «Країна гідності» (гра Ради Європи) у процесі формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників.

Соціально-корпоративна гра «Світ громад» – це соціальна трансформаційна гра, стратегія, яка представлена у формі соціального симулятора (дає змогу учасникам переосмислити свої цінності, «приміряти на себе» іншу роль чи побувати в ситуації, яка ще ніколи не ставалась із ними в реальному житті). Усі ігрові події максимально наближені до сучасних українських реалій та прикладів взаємодії людей у соціумі. Гра колективна. Перемогти в ній наодинці неможливо. Вона також розвиває цілком конкретні індивідуальні навички: критичне та творче мислення; уміння співпрацювати й взаємодіяти в соціумі; комунікативні навички; гнучкість та ініціативність; продуктивність; лідерство й фінансову грамотність. Можливості гри – моделювання різних ситуацій та сценаріїв розвитку громади (в ігровому наборі є десять базових сценаріїв різної тривалості й складності); включати різні верстви населення до роботи над спільними цілями громади (в ігровому наборі є готові вісім соціальних ролей); навчання різних підходів та інструментів розвитку громади (у грі передбачено та описано 32 інструменти розвитку громади); виховання в молоді (й не лише) громадянської свідомості та відповідальності; розвиток фінансової, бюджетної й податкової культури; інтеграція маргінальних груп населення в життя громади; виявлення та подолання конфліктів у громаді; виявлення й розвиток лідерських якостей серед гравців; якісне та цікаве проведення вільного часу.

«Країна Гідності» – це карткова гра, у якій гравців як членів парламенту вигаданої однойменної країни просять прийняти рішення про соціальну політику щодо соціальних прав у межах плану розвитку на найближчі п'ять років. Добираючи аргументи під час прийняття рішень, гравці більше дізнаються про соціальні права та їх зв'язки із соціальною політикою.

Загалом, використання ігрових технологій сприяє формуванню всіх компонентів СК МСП.

Ще одна дієва технологія формування компонентів СК МСП та компетентності в цілому – *тренінгова* [362; 555]. Це форма навчання, котра передбачає отримання знань не в готовому вигляді, а через власне їх здобуття за допомогою тренера. Відповідно до мети, обираються тематика та зміст тренінгу (тренінг розвитку комунікативності, емоційного інтелекту, соціальної компетентності, тренінг рефлексивності, професійно-поведінковий тренінг тощо).

Далі розглянемо *проектну технологію* – одну з інноваційних інтегральних технологій, яка орієнтована на формування компетенцій студента у відповідності з його особистими інтересами, його творчу самореалізацію [183]. Проектні технології як колективна діяльність сприяють формуванню в майбутніх соціальних працівників таких якостей і складових частин соціальної компетентності, як здатність до пошуку, аналізу та структурування інформації з різних джерел; здатність конструювати зміст соціально-професійної діяльності; володіння прийомами й техніками недопущення/розв'язання конфліктів; володіння методичними прийомами, котрі сприяють виробленню спільних рішень у колективі; уміння використовувати ефективні засоби комунікації в соціальній взаємодії; здатність спілкуватися конструктивно, формулювати власне бачення розв'язання проблеми, задачі; здатність відстоювати власну позицію, працюючи в колективі; здатність діяти соціально відповідально та свідомо; здатність адаптуватись і діяти в новій ситуації; здатність приймати обґрунтовані рішення, аргументуючи власну думку та сприймаючи іншу думку задля досягнення спільної мети [500, с. 157]. Їх застосування сприяє залученню студентів до вирішення певних соціальних і професійних проблем, практичному застосуванню отриманих результатів, формуванню таких важливих людських якостей, як ініціативність, комунікативність, активність, організованість, відповідальність, впевненість, здатність інтегрувати свої знання з різних сфер та застосовувати їх для вирішення проблеми [183].

Використання методу проєктів дає змогу включити здобувачів вищої освіти в активну діяльність та інтегрує в собі проблемно-пошукові, дослідницькі, презентаційні підходи до здобуття знань і формування навичок, застосувати наявні знання, самостійно сформулювати мету та визначити завдання, творчо розв'язати окреслену проблему, презентувати досягнуті результати. Результатом проєктної діяльності є проєкт – «сукупність скоординованих дій із певними точками відліку та закінчення з метою досягнення певних цілей із встановленими строками, витратами та параметрами виконання» [35]. У контексті формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників ефективними є *соціальні проєкти* (сконструйоване соціальне нововведення, мета якого – створення, модернізація чи підтримка в середовищі матеріальної або духовної цінності, яке має просторово-часові та ресурсні обмеження та позитивний за своїм соціальним значенням вплив на людей) [151, с. 505].

Наступна дієва технологія формування компонентів СК МСП та компетентності в цілому – інтерактивна. *Інтерактивні технології* навчання, за Н. Волковою [83], розглядаємо як «сукупність методів, засобів і форм організації навчання, що забезпечують активний характер взаємодії учасників навчального процесу на засадах співпраці та співтворчості й спрямовані на досягнення поставлених дидактичних цілей» [83, с. 14]. Вони реалізують новий тип навчальної взаємодії та педагогічного спілкування між викладачами і студентами. В їх основі – співнавчання, навчання у взаємодії та співпраці, в якому і викладач, і студент є активними суб'єктами. Важливими перевагами інтерактивного навчання є його спрямування на розвиток особистості, її мислення, активності, самостійності, комунікативності тощо [183]. До форм і методів інтерактивного навчання можуть бути віднесені: евристична бесіда, презентації, дискусії, «мозкова атака», метод «круглого столу», метод «ділової гри», рольові ігри, тренінги, колективні вирішення творчих завдань, кейс-метод, практичні групові й індивідуальні справи, моделювання певного виду діяльності або ситуацій, написання проєктів тощо [311, 462].

Загалом, застосування інноваційних технологій, форм, засобів, методів під час підготовки майбутніх соціальних працівників та формування їхньої соціальної компетентності дає змогу активізувати студентську аудиторію, оскільки формує комунікативні здібності, уміння знаходити взаєморозуміння, спільну мову під час роботи в мінігрупах під час виконання спільного завдання, сприяє опануванню норм і правил поведінки у віртуальному просторі тощо.

Висновки до четвертого розділу

Зазначене вище та дослідження теоретичних, практичних і методичних аспектів, що спрямовані на забезпечення реалізації організаційно-педагогічних умов формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників, дають підставу сформулювати такі висновки.

1. Освітнє середовище закладу вищої освіти – специфічно організований простір, комплекс спеціально створених умов освітнього та виховного процесів, соціально-предметних умов, котрі впливають на цілеспрямовану активну взаємодію суб'єктів освіти й забезпечують ефективне функціонування форм, методів та засобів освітнього процесу, завдання яких – формування соціально компетентних соціальних працівників, здатних до соціального й професійного розвитку, саморозвитку; пізнання соціально-професійної реальності; рефлексії власної соціо-професійної діяльності та діяльності інших; регулювання процесу й результату реалізації компетентності; прояву соціальної компетентності, соціальної поведінки в основних сферах діяльності. Наголошено на взаємозалежності між умовами освітнього середовища та безпосередньою професійною підготовкою студентів в умовах університету.

Запропоновано алгоритм побудови соціально спрямованого та збагаченого соціальним складником освітнього середовища закладу вищої освіти, націленого на формування СК майбутніх соціальних працівників, окреслено завдання, реалізація яких забезпечить цей процес. Розроблено такі структурні компоненти освітнього середовища ЗВО, спрямованого на формування соціальної

компетентності майбутніх соціальних працівників, як соціально-суб'єктний, ціннісно-мотиваційний, змістово-діяльнісний, просторово-предметний. Важливими компонентами цього середовища, що володіють особливим потенціалом у формуванні соціальної компетентності, соціальної активності здобувачів вищої освіти, які є водночас і індикаторами, і чинниками розвитку їх соціальної компетентності, визначено студентське самоврядування та волонтерську діяльність.

2. Соціальне партнерство у сфері підготовки соціально компетентних майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти розглянуто як засіб і необхідний складник забезпечення якості, конкурентоспроможності й мобільності майбутніх фахівців на ринку праці, в основу яких покладено вміння співпрацювати, налагоджувати ділові стосунки з партнерами, зокрема зовнішніми, організовувати діяльність для досягнення спільної мети, долати комунікативні бар'єри, кваліфіковано здійснювати ділове спілкування під час виконання професійних завдань, самопрезентацію, бути лідерами тощо. Запропоновано модель такого партнерства, визначено переваги, основні напрями та зміст співпраці. Наголошено, що вдосконалення процесу фахової підготовки майбутніх соціальних працівників у контексті формування їхньої соціальної компетентності та покращення якості соціального обслуговування населення можливе шляхом налагодження взаємодії між формальною та неформальною освітою, формування й упровадження соціального партнерства між закладами вищої освіти та соціальними інститутами громади, організаціями.

3. Розкрито феномен менторства як ефективного інструменту професійної підготовки, соціо професійного розвитку конкурентоспроможних на ринку праці майбутніх соціальних працівників, формування їх соціальної компетентності; засобу забезпечення принципу навчання протягом життя, студентоцентрованого, компетентнісно орієнтованого навчання. Визначено доцільність, переваги, типи менторства в закладі вищої освіти, окреслено основні напрями його здійснення в контексті формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників.

4. Акцентовано увагу на тому, що пріоритетом у процесі розробки та підбору інструментарію формування соціальної компетентності є потреба в розвитку внутрішнього потенціалу особистості студента як фундаменту його соціо професійного розвитку й становлення, а також урахування специфіки СК МСП та особливостей професійної підготовки таких фахівців. Визначено дієві технології (інформаційно-комунікаційні, ігрові, тренінгові, проєктні, інтерактивні), форми (традиційні, інтерактивні), методи (традиційні, активні), засоби (слово, масові відкриті онлайн-курси, дистанційні курси, мережеві засоби, підручники, посібники та ін.) формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки.

Наукові результати, викладені в розділі, опубліковано в таких працях автора [236; 288; 468; 474; 479; 480; 485; 487; 495; 496; 498; 499; 500; 501; 670].

РОЗДІЛ 5

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

5.1. Методологія здійснення наукового дослідження та діагностичний інструментарій для визначення рівня сформованості соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників

В основу проведеної нами дослідницько-експериментальної роботи покладено експериментальне впровадження системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки. Для реалізації завдань та досягнення мети нашої роботи підготовлено програму дослідження, яка передбачала покрокове, поетапне здійснення розробки теоретичних і методичних основ дослідницько-експериментальної роботи; організації й експериментальної перевірки системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників в освітньому процесі закладу вищої освіти; діагностики, аналізу результатів експериментальної роботи, узагальнення даних, формулювання висновків щодо ефективності запропонованої системи формування СК МСП у процесі фахової підготовки. Дослідницько-експериментальну роботу здійснено на базі Волинського національного університету імені Лесі Українки (Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки), Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Методика наукового пошуку щодо формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти передбачала

чотири етапи – теоретико-аналітичний, констатувальний, формувально-контрольний та узагальнювальний. Для виконання завдань на кожному з цих етапів за логікою наукового пошуку обрано комплекс методів дослідження, визначено час їх застосування. Кількість методів на кожному з етапів була різною й залежала від складності виконання конкретних завдань.

На першому – теоретико-аналітичному етапі – опрацьовано літературу з проблеми (осмислено науковий фонд), з'ясовано рівень її вивчення; проведено розвідувальне (пілотне) дослідження на предмет сформованості у майбутніх соціальних педагогів (випускників-бакалаврів ЗВО) компетенцій для навчання протягом усього життя (у тому числі соціальних) задля ознайомлення з об'єктом дослідження, станом його сформованості та розвитку; обґрунтовано актуальність дослідження, визначено та конкретизовано його проблему (тему), сформульовано науковий апарат (мету, предмет, об'єкт, завдання, робочу гіпотезу дослідження), розроблено його концепцію, визначено бази дослідницько-експериментальної частини, розкрито онтологію ключових понять дослідження.

На цьому етапі для реалізації поставлених завдань застосовано такі загальні прийоми й методи теоретичного та емпіричного дослідження: 1) аналіз, синтез наукових праць вітчизняних і закордонних науковців, періодичних педагогічних видань, довідкової літератури із соціальної педагогіки, соціальної роботи, педагогіки, психології, філософії та окремих педагогічних методик, які відображають проблему наукового дослідження, вивчення освітньої практики задля визначення стану розробленості зазначеної проблеми та окремих її аспектів; аналіз нормативних документів, освітніх програм, навчальних планів, змісту програм навчальних дисциплін тощо та подальшого формулювання гіпотези; метод термінологічного аналізу й метод визначення понять – для уточнення сутності дефініцій, визначення понятійного апарату дослідження, систематизації й узагальнення теоретичних положень для розробки компонентів соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників; 2) класифікація наукових підходів і принципів формування СК МСП в умовах ЗВО й методів його дослідження; 3) порівняння та узагальнення різних поглядів, низки нерозв'язаних

аспектів досліджуваної проблеми – для виявлення суперечностей і створення нових наукових понять; 4) індукцію – для визначення глибини наукової проблеми та окреслення шляхів її розв’язання; 5) аксіоматичний метод – для побудови нових наукових положень; 6) гіпотетичний метод – для формулювання гіпотези дослідження; 7) письмове опитування – для діагностики сформованості у студентів компетенцій для навчання протягом усього життя. На цьому етапі дослідження застосовано такі принципи, як розвиток та історизм, термінологічний принцип, системно-структурний.

На другому – констатувальному етапі – розроблено, змодельовано систему формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки, теоретично обґрунтовано й розроблено методику організації та проведення дослідницько-експериментальної роботи, проведено констатувальний експеримент. Застосовано такі теоретичні та емпіричні методи дослідження, як метод моделювання педагогічних процесів і явищ для розробки графічної моделі системи формування соціальної компетентності зазначених фахівців; кількісні (анкетування, письмове опитування, тестування), якісні (бесіда, аналіз документації й продуктів діяльності, експертна оцінка (експертне опитування)), обсерваційні (включене спостереження, самооцінка, моніторинг).

На третьому – формувально-контрольному етапі – організовано дослідницько-експериментальну діяльність (формувальний експеримент: упроваджено систему формування СК МСП в освітній процес закладу вищої освіти, апробовано підібраний і розроблений інструментарій вироблення СК МСП, перевірено дієвість впливу організаційно-педагогічних умов та науково-методичного забезпечення (за визначеними напрямками) на формування СК МСП у процесі фахової підготовки), проведено контрольний зріз.

На четвертому – узагальнювальному етапі – проаналізовано, узагальнено та викладено результати експериментальної перевірки впровадженої системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки, здійснено математичну й статистичну обробку результатів дослідження; систематизовано дослідницькі матеріали, проаналізовано

дієвість запропонованої системи (розв'язання наукової проблеми, зняття внутрішніх і зовнішніх суперечностей); сформульовано загальні висновки, наукові позиції; оформлено додатки, список використаних джерел і наочний матеріал (таблиці та рисунки); проведено консультування, обговорення, рецензування й оформлення роботи загалом, визначено перспективи подальшої діяльності щодо професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у контексті формування їхньої соціальної компетентності. На цьому етапі поряд із такими методами, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, індукція, дедукція, значну роль відведено математичним і статистичним методам, що відбивають кількісні характеристики педагогічних явищ (метод середніх величин, метод аналізу емпіричних даних за допомогою сучасних інформаційних технологій – для опрацювання та оцінювання отриманих експериментальних даних (програма Microsoft Excel), математична статистика (t-критерій Стьюдента)), графічним – для наочного ілюстрування та порівняння результатів дослідження в графічних зображеннях і табличних формах. За допомогою цих методів здійснювали обробку фактичного матеріалу дослідження й оцінювання його результатів, що дало змогу доповнити якісні результати дослідницько-експериментальної роботи кількісними.

У табл. 5.1 узагальнено програму дослідницько-експериментальної роботи, розкрито зміст теоретичного та експериментального пошуку на сторінках підрозділів дисертаційної роботи.

Таблиця 5.1

Програма дослідницько-експериментальної роботи

Назва етапу	Зміст роботи	Представлення в підрозділах дисертації
1	2	3
Теоретико-аналітичний (2012–2014 рр.)	Збір даних про ЗВО, котрі здійснюють підготовку соціальних педагогів, соціальних працівників	1.1
	Визначення та конкретизація проблеми дослідження (теми), формулювання наукового апарату дослідження (мети, предмету, об'єкта,	1.2

Продовження таблиці 5.1

1	2	3
	завдань, робочої гіпотези)	
	Виявлення ступеня розробленості проблеми дослідження в науковій літературі та освітній практиці	1.3
	Розкриття онтології ключових понять дослідження	1.2, 2.1
	Розробка, організація та проведення розвідувального (пілотного) дослідження на предмет сформованості компетенцій для навчання протягом життя (зокрема, соціальних) у майбутніх соціальних педагогів (випускників-бакалаврів ЗВО) задля ознайомлення з об'єктом дослідження, станом його сформованості та розвитку	1.2
	Розробка концепції дослідження	1.2, 3.2
Констатувальний (2014–2017 рр.)	Теоретичне обґрунтування та розроблення критеріїв, показників, рівнів сформованості СК МСП	2.2–2.3
	Розроблення методології проведення наукового дослідження, діагностичного інструментарію для визначення стану сформованості СК МСП	5.1
	Проведення констатувального етапу експерименту (діагностика рівнів сформованості СК МСП (вхідний зріз))	5.2
	Розробка системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки	3.3
	Розробка організаційно-педагогічних умов та науково-методичного забезпечення процесу формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки	4.1–4.4
Формувально-контрольний (2015–2019 рр.)	Імплементация системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі	5.3, 4.1–4.4

Закінчення таблиці 5.1

1	2	3
	фахової підготовки та експериментальна перевірка її дієвості Проведення контрольного зрізу	
Узагальнювальний (2019–2020 рр.)	Систематизація та узагальнення результатів дослідження Здійснення математичної та статистичної обробки результатів дослідження Аналіз дієвості розробленої системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки	5.4

Отже, основою проведеної дослідницько-експериментальної роботи став експеримент, який тривав чотири роки. Його організація й методика передбачала:

- обґрунтування категорії респондентів для експериментального дослідження, формування контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп;

- обґрунтування вибору методів діагностики для визначення рівнів сформованості СК МСП;

- організацію вхідного діагностування (вхідний зріз), здійснення якісного й кількісного аналізу його результатів та визначення рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного й особистісно-рефлексивного компонентів СК у студентів із КГ та ЕГ за всіма критеріями;

- імплементацію в освітній процес закладу вищої освіти авторської системи формування соціальної компетентності МСП у процесі фахової підготовки;

- організацію контрольного зрізу для з'ясування кінцевого стану сформованості показників мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного й особистісно-рефлексивного компонентів СК у студентів із КГ та ЕГ за всіма критеріями;

- аналіз результатів вхідного та контрольного зрізів у студентів із КГ й ЕГ груп і на основі методів математичної статистики («t-критерій Стьюдента») визначення достовірності результатів та підтвердження чи спростування гіпотези

щодо можливості істотного підвищення рівня сформованості СК у МСП за всіма компонентами й у цілому на основі авторської системи формування СК МСП у процесі фахової підготовки.

Із технічного погляду, формувальний етап експерименту організовано на базі Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (із жовтня 2020 р. – Волинський національний університет імені Лесі Українки) зі студентами спеціальності 231 Соціальна робота (із 2015 р.) і напрямів підготовки 6.010106 Соціальна педагогіка, 6.130102 Соціальна робота. До експерименту залучено студентів наборів 2013–2016 рр. (студенти I–IV курсів). Загальна чисельність експериментальної групи – 171 особа (51 особа – вступ 2013 р., 42 – 2014 р., 35 – 2015 р., 43 – 2016 р.). У часовому вимірі експериментальне дослідження для студентів, котрі вступили на навчання у 2013 р., тривало по червень 2017 р., 2014 р. – по червень 2018 р., тоді як для решти студентів – по червень 2019 р. Контрольні групи створено у ЗВО-партнерах у ті самі часові періоди, що й ЕГ зі студентів спеціальності 231 Соціальна робота (із 2015 р.) і напрямів підготовки 6.010106 Соціальна педагогіка, 6.130102 Соціальна робота (загальна кількість студентів – 169). Відзначимо, що вікові та гендерні показники студентів як КГ, так і ЕГ не відрізнялися, за час їх навчання вагомих змін у навчальних планах професійної підготовки, які б мали суттєвий вплив на формування СК у МСП, не відбулося.

Обґрунтування приналежності контрольної та експериментальної груп до однієї генеральної сукупності зумовило необхідність вибору методу математичної статистики. Із цією метою нами обрано оптимальний для незалежних змінних метод статистичної перевірки гіпотез, «t-критерій Стьюдента». Як незалежні змінні використано результати діагностики респондентів на предмет сформованості у них компонентів соціальної компетентності. Обчислення, отримані за допомогою обраного методу математичної статистики для незалежних змінних t-критерію Стьюдента, дали підставу зробити висновок про те, що результати тестування обох досліджуваних вибірок (контрольної й експериментальної) не відрізняються, між ними не існує статистично значущих відмінностей, вони знаходяться на

однаковому вихідному рівні сформованості СК (як за окремими компонентами, так і в цілому), респонденти належать до однієї генеральної сукупності (див. додаток П).

Методика нашої дослідницько-експериментальної роботи передбачала також обґрунтування вибору методів діагностики рівнів сформованості СК МСП.

Як зазначають О. Ляшенко, Т. Лукіна, Ю. Жук, Л. Ващенко, С. Науменко, А. Гривко [557, с. 78], існує проблема розроблення технологій оцінювання рівня сформованості компетентностей. Їх складно виміряти, оскільки компетентність:

- це інтегрований результат освіти;
- формується й виявляється у формі діяльності, а не в інформації про неї (на відміну від знань). Діяльнісну складову частину компетентностей як результат навчання неможливо оцінити інструментарієм, орієнтованим на відтворення знань і вмінь. Наприклад, тест на перевірку рівня сформованості компетентностей не може вважатися валідним, якщо оцінює не діяльність, а лише інформацію про неї [106];

- виявляється свідомо (на відміну від навичок);
- якщо за основу взяти визначення компетентності як здатності мобілізувати набуті знання й уміння, то постає питання, як можна виміряти цю «здатність» у конкретній ситуації?

- її оцінювання потребує розроблення спеціального інструментарію.

Учені Г. Голуб, Е. Коган, В. Прудникова [106] переконані, що лише ключові компетентності як результат освіти, який можна стандартизувати та виміряти, піддаються об'єктивному вимірюванню. Інші компетентності, оскільки виявляються ситуативно, не піддаються об'єктивному вимірюванню. Щодо соціальної компетентності майбутнього соціального працівника вважаємо, що специфіка діяльності цього фахівця зумовлює присутність соціальної компетентності в діяльності.

Водночас пошук методик щодо діагностики соціальної компетентності особистості засвідчив існування невеликої кількості інструментів для її вимірювання. З одного боку, науковці наголошують на важливості та необхідності

соціальної компетентності для особистісного й професійного розвитку, з іншого – увагу акцентовано в контексті діагностики СК дітей (наприклад методики Дж. Омоллей (J. O'Malley) [709]; Ф. Грешем (F. Gresham) [684], підлітків (наприклад методики М. Енглунд (M. Englund) et al. [664], а також осіб з особливими потребами (Д. Мелерд (D. Mellard) та С. Хейзел (S. Hazel) [705]; Ф. Грешем (F. Gresham) [685]). У практиці закордонних науковців знаходимо розроблені та апробовані анкети для вимірювання соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти [712], опитувальник клімату групи [700], анкети оцінки єдності [678], шкали соціальних навичок [679] тощо.

О. Грибанова, аналізуючи наукові підходи до діагностики СК майбутнього фахівця, визначає такі, як діагностика критеріїв одного з компонентів СК (Т. Пушкарьова, Г. Богачева, О. Демчук, Г. Мосягіна та ін.), застосування єдиної авторської методики діагностики СК особистості (А. Новікова) або комплексу певних діагностичних методик (О. Варецька, І. Зарубінська, В. Шахрай, І. Шпичко та ін.) [118, с. 171–173]. Представлені в науково-педагогічній літературі методики діагностики СК передбачають їх підбір і застосування залежно від тлумачення змісту соціальної компетентності, її компонентів.

Аналіз наукових праць [59, 73, 154, 162, 277, 318, 333, 448, 510, 531, 577] засвідчив відсутність стандартизованих заходів й щодо діагностики соціальної компетентності студентів соціономічних спеціальностей загалом і соціальної компетентності МСП зокрема.

Таким чином, зазначене вище та матеріал, представлений у підрозділі 2.3 нашого дослідження засвідчили, що в основу діагностики СК майбутніх фахівців науковці переважно покладають рівневу модель її оцінки. Учені виокремлюють компоненти СК і відповідні їм показники [494, с. 124]. Для діагностики показників сформованості соціальної компетентності дослідники застосовують різні методики, спрямовані на оцінку сформованості компонентів СК і її рівня загалом: спеціальні тести, анкети, методи самооцінки, методи експертних оцінок, контрольні зрізи, спостереження, бесіди, аналіз навчальної документації щодо поточної й підсумкової успішності тощо. Водночас, на нашу думку, важливим

елементом діагностики сформованості СК МСП та її компонентів, необхідною умовою й ознакою сформованості компетентності в особистості є поєднання самооцінки студентів (самокритичність, здатність реально оцінити свої можливості тощо) та оцінки експертів. Зокрема, самооцінка, окрім власне діагностичної, спроможна виконувати мотиваційну функцію, стимулюючи в студентів процес рефлексії, що сприятиме формуванню СК МСП. Тому в цьому дослідженні під час вибору методів діагностики сформованості СК МСП урахувуватимемо вікові особливості студентів, простоту й доступність у використанні методик та обробці отриманих емпіричних даних; опиратимемося на визначені нами зміст і структуру СК, критеріально-рівневий підхід до оцінювання компонентів сформованості досліджуваного конструкту та СК в цілому; зважатимемо на можливість комплексного застосування методик для одночасного оцінювання всіх складників компетентності, визначення показника та представлення його в числовій формі, максимального охоплення обчислених нами даних сформованості СК МСП, відстеження динаміки зміни показників досліджуваного конструкту (можливість проведення повторного зрізу); використовуватимемо валідні методики для отримання надійного та достовірного результату діагностики.

Отже, соціальна компетентність МСП – багатовимірна конструкція з мотиваційними, когнітивними, особистісними, діяльними й контекстуальними вимірами, що включає взаємодію між індивідуальними характеристиками особистості, соціальними вимогами та особливостями культурного контексту й контексту предметної сфери професійної діяльності. Її оцінювання має ґрунтуватися на комплексному (трьохкомпонентному) результаті, який відображає взаємопов'язані складники – мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, особистісний. Умовно всі критерії цього процесу об'єднано у дві групи, перша з яких дає змогу наочно бачити прояви соціальних знань, відповідних вчинків, дій і почуттів СП у зовнішній формі прояву (судження, вчинок, дія, оцінка тощо). Друга група не має чіткого зовнішнього прояву. До неї зараховано внутрішні соціальні мотиви, соціальні переконання, плани, орієнтації майбутнього фахівця. У якості діагностичного інструментарію нами застосовано стандартизовані методики задля

діагностики СК як ключової, надпредметної компетентності та специфічні авторські апробовані методики – для вимірювання СК МСП у контексті соціально-професійної діяльності майбутнього соціального працівника, урахуваючи те, що СК особистості ускладнюється, збагачується професійним складником в умовах здобуття нею освіти в ЗВО. Розроблений та застосований на практиці комплекс методів діагностики СК МСП подано у додатку Л 1. На його характеристиці зупинимося детальніше.

Зокрема, мотиваційно-ціннісний компонент СК МСП представлено трьома підструктурами: мотиваційною, ціннісною та соціальними настановленнями. Відповідно, рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента СК МСП діагностовано таким чином: для показу сформованості першої – мотиваційної підструктури (мотиваційні орієнтації соціо професійного становлення особистості, які визначають соціальну й професійну спрямованість студента) СК МСП, розроблено анкету самооцінки «Мотиваційні тенденції соціально-професійного становлення особистості» (авторська розробка) (див. додаток Л 2) і застосовано методику «Мета–засіб–результат» (МЗР) (О. Карманов) (див. додаток Л 3) [297, с. 124–126; 494, с. 125].

Рівень сформованості другої (ціннісної) підструктури мотиваційно-ціннісного компонента СК МСП діагностовано таким чином: сформованість соціально значущих, професійних цінностей, просоціальних ціннісних орієнтацій; ціннісно-сміслові розуміння студентами соціальної дійсності вимірювалися за допомогою питальника «Опитувальник термінальних цінностей» (І. Сеніна) (див. додаток Л 4) [296, с. 92–102] та тесту «Визначення рівня самоактуалізації особистості» (питальник «САМОАЛ») (див. додаток Л 5) [424, с. 61–72] (шкала «Цінності») [424, с. 61–72; 494, с. 125].

Для визначення рівня сформованості соціальних настановлень використано анкету самооцінки «Мотиваційні тенденції соціально-професійного становлення особистості» (авторська розробка) і методику діагностики професійної спрямованості особистості (автор Б. Басс) (див. додаток Л 6) [627, с. 112–117] (у модифікації автора) [494, с. 125].

В анкеті самооцінки, яка нараховувала 12 позицій, подано можливі мотиви/настановлення, що визначають соціальну й професійну спрямованість особистості. Зокрема, вплив визначених мотивів/настановлень респондентам запропоновано оцінити в балах (мотив/настановлення), де 5 – дуже сильний мотив/настановлення соціальної та професійної спрямованості; 4 – великий (скоріше так, ніж ні); 3 – середній (і так, і ні); 0–2 – незначний або не має ніякого значення (немає або скоріше ні, ніж так). За результатами анкетування (анкета самооцінки «Мотиваційні тенденції соціально-професійного становлення особистості») щодо сформованості першої (мотиваційної) підструктури мотиваційно-ціннісного компонента СК МСП здійснено підрахунок вихідної суми балів кожного з досліджуваних, розраховано середнє зважене за всіма позиціями анкети та визначено рівень сформованості їхньої мотивації щодо досліджуваної проблеми. Оцінювання проведено за такою шкалою: високий рівень – 4,51–5 балів; середній – 3,51–4,5 бала й низький – 3,5 бала та менше з подальшим визначенням загальної оцінки сформованості мотиваційних орієнтацій соціо-професійного становлення особистості для кожної з груп.

Для дослідження особистісних властивостей індивіда, пов'язаних із діяльністю, ми скористалися методикою «Мета–засіб–результат» (МЗР) (О. Карманов) [297, с. 124–126], яка дала змогу оцінити основні риси тієї чи іншої діяльності. Ми звертали увагу на те, що будь-яку діяльність можна розглядати як таку, що складається з трьох компонентів, котрі, зазвичай, чергуються послідовно. На початку людина, синтезуючи велику кількість інформації, виробляє мету діяльності – уявляє більш-менш зрозумілу картину бажаного майбутнього (кінцевий стан), у яке вона хоче привести ситуацію й себе. Далі – засоби, тобто той ресурс, який людина готова витратити на досягнення мети. Завершенням будь-якої діяльності є актуалізація результату – того підсумку, якого досягла людина.

Опитувальник за зазначеною вище методикою містив 32 твердження, що стосуються характеру респондента, його поведінки. Біля кожного твердження досліджуваний ставив відмітку (+), якщо твердження правильне, та (-) – якщо твердження в ставленні до респондента неправильне. Якщо студенту було важко

однозначно відповісти на яке-небудь питання, він міг не ставити ніякого знака. Результати опитування інтерпретувалися за шкалами «мета», «засіб», «результат».

За шкалою «мета» оцінювання здійснено за такою градацією: високий рівень – від +5 до +9 балів; середній – від -4 до +4 та низький – від -9 до -5. За шкалою «засіб» оцінювання проведено за такою градацією: високий рівень – від +3 до +6 балів; середній – від -1 до +2; низький – від -9 до -2 та від +7 до +9. За шкалою «результат» оцінювання здійснено за такою градацією: високий рівень – від -9 до -5 балів; середній – від +5 до +9; низький – від -9 до -5. Результати за шкалами «засіб» і «результат» є кількісними показниками особистісно-рефлексивного компонента СК МСП та включені, відповідно, до цього компонента. Із подальшим визначенням загальної оцінки сформованості мотиваційних тенденцій мотиваційно-ціннісного компонента СК МСП кожному рівню присвоєно певну кількість балів: високий рівень – 5, середній – 4, низький – 3.

Наступна методика, застосована нами, – «Опитувальник термінальних цінностей» (І. Сеніна) [296, с. 92–102], спрямований на діагностику таких базових конструктів тесту, як провідні термінальні цінності й життєві сфери. Перший конструкт опитувальника дав змогу діагностувати такі термінальні цінності: власний престиж (завойовування свого визнання в суспільстві шляхом наслідування конкретних соціальних потреб), високе матеріальне становище (звернення до чинників матеріального добробуту як до основної суті існування), креативність (реалізація власних можливостей, прагнення змінити навколишню дійсність), активні соціальні контакти (установлення сприятливих взаємин у різних сферах соціальної взаємодії, розширення своїх міжособистісних зв'язків, реалізація власної соціальної ролі), особистісний розвиток (пізнання своїх індивідуальних особливостей, постійний розвиток своїх здібностей та інших особистісних характеристик), досягнення (постановка й виконання конкретних життєвих завдань як основних життєвих чинників), духовне задоволення (керівництво моральними принципами, перевага духовних потреб над матеріальними), збереження власної індивідуальності (перевага власних думок, поглядів, переконань над загальноприйнятими, захист своєї неповторності та незалежності) [296, с. 92–102]].

Другий конструкт опитувальника дав змогу діагностувати такі життєві сфери: сферу професійного життя, сферу навчання й освіти, сферу сімейного життя, сферу суспільного життя, сферу захоплень. Зокрема, високий бал за показником «сфера професійного життя» указує на високу значущість для людини сфери її професійної діяльності. Такі люди віддають перевагу своїй роботі, включаються в розв'язання всіх виробничих проблем, вважаючи при цьому, що професійна діяльність є основною в житті людини. Високий бал за показником «сфера навчання й освіти» відображає прагнення людини до підвищення рівня своєї освіти, розширення світогляду. Такі люди, зазвичай, вважають основним у житті вчитися та отримувати нові знання. Високий бал за показником «сфера суспільного життя» віддзеркалює високу значущість для особи проблем життя суспільства. Такі люди швидко залучаються в суспільну діяльність, вважаючи, що основне в житті для людини – це суспільно-політичні переконання. Під час якісного аналізу інтерпретовано дані за шкалою термінальних цінностей у середині життєвих сфер.

Загалом, опитувальник містить 80 бажань і прагнень людини. Для обох конструктів використовували ті ж самі твердження. Така структура дала змогу проаналізувати отримані дані не лише відповідно до вираженості окремо термінальних цінностей та окремо значущості життєвих сфер, але й відносно вираженості кожної з термінальних цінностей у кожній життєвій сфері.

Респонденти оцінювали кожне твердження, проставляючи знак «+» навпроти одного з варіантів відповіді: зміст твердження не має для опитуваного ніякого значення; зміст твердження має деяке значення; зміст твердження має певне значення; зміст твердження має важливе значення; зміст твердження є дуже важливим для респондента.

Така структура опитувальника дала змогу проаналізувати отримані результати в розрізі вираженості кожної з термінальних цінностей у всіх життєвих сферах. Бали за кожне твердження нараховували таким чином: зміст твердження не має ніякого значення – 1 бал; зміст твердження має хоча б якесь значення – 2; зміст твердження має певне значення – 3; зміст твердження має важливе значення – 4;

зміст твердження є дуже важливим – 5 балів. Бали сумувалися відповідно до ключа методики. Аналізуючи результати, ми визначали рівень вираженості різних термінальних цінностей у різних життєвих сферах. Максимально можлива вираженість кожної термінальної цінності в одній із життєвих сфер – 10 балів, мінімальна – 2, 8–10 – характеризують високий рівень вираженості цінності; 5–7 – середній; 2–4 – низький. Загальний показник вираженості кожної термінальної цінності в житті конкретного досліджуваного розраховували, підсумовуючи бали, отримані ним за конкретною цінністю в усіх життєвих сферах. Визначався рівень вираженості термінальної цінності: високий – 40–50 балів, середній – 25–39, низький – 10–24. Для визначення рівня значущості кожної із життєвих сфер для реалізації термінальних цінностей респондента підсумовували бали, отримані досліджуванним за всіма цінностями в кожній із життєвих сфер, і визначали рівень значущості життєвих сфер, де 64–80 балів – високий рівень, 40–63 – середній, 16–39 – низький. Отримані результати інтерпретувалися в п'ятибальну шкалу, де високий рівень – 4,51–5 балів; середній – 3,51–4,5 бала й низький – 3,5 бала та менше із подальшим обчисленням загальної оцінки.

Тест «Визначення рівня самоактуалізації особистості» (опитувальник «САМОАЛ») [424, с. 61–72] містив 100 тверджень. Респонденти з двох варіантів тверджень обирали той, який їм більше до вподоби чи краще збігається з їхніми уявленнями, точніше відображає їхню оцінку. Застосування цього тесту дало змогу визначити загальний рівень самоактуалізації особи й окремо за такими шкалами, як орієнтація в часі, цінності, погляд на природу людини, потреба в пізнанні, креативність (прагнення до творчості), автономність, спонтанність, саморозуміння, аутосимпатія, контактність, гнучкість у спілкуванні. У контексті формування МЦК СК МСП нас цікавила шкала цінності, а інші шкали є показниками сформованості особистісно-рефлексивного компонента СК МСП. Отриманий результат тестування за шкалами оцінювали таким чином: високий рівень розвитку – 10–15 балів, середній – 5–10, низький – 0–5. Шкали 1, 3, 4, 8, 10 й 11 мали по 10 пунктів, а інші – по 15. Для того щоб можна було порівняти отримані результати, кількість балів за цими шкалами множили на 1,5. Загальний рівень самоактуалізації

визначали таким чином: високий рівень – 68–100 балів, середній – 34–67, низький – 0–33 [424, с. 61–72]. Отримані результати інтерпретувалися в п'ятибальну шкалу, де високий рівень – 4,51–5 балів; середній – 3,51–4,5 бала й низький – 3,5 бала та менше із подальшим визначенням загальної оцінки.

Застосовуючи опитувальник «Методика діагностики професійної спрямованості особистості» (автор – Б. Басс) [627, с. 112–117], студентам пропонували відповісти на запитання опитувальника, який містив 27 суджень, на кожне з яких є три відповіді (а, б, в). Цей підхід дав змогу визначити такі види спрямованості особистості: спрямованість на себе (Я) – орієнтація на пряме винагородження й задоволення, агресивність у досягненні статусу, схильність до суперництва, тривога, інтровертність, роздратованість, прагнення до влади; спрямованість на спілкування (С) – бажання підтримувати стосунки з людьми, орієнтація на спільну діяльність (не обов'язково для виконання справи, а заради самого спілкування), орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в емоційних стосунках; спрямованість на справу, діло (Д) – зацікавленість у розв'язанні ділових проблем, виконанні роботи якнайкраще, орієнтація на ділову співпрацю, спроможність відстоювати в інтересах справи власну думку, корисну для досягнення загальної мети. Потрібно зазначити, що для розвитку СК МСП пріоритетними є такі види спрямованості особистості, як спрямованість на спілкування й на справу, діло [627, с. 112–117]. Отримані результати ми інтерпретували, ранжуючи види спрямованості особистості (від найвищого прояву), відповідно до рівнів: високий рівень (4,51–5 балів) – СД, ДС; середній (3,51–4,5 бала) – СЯ, ДЯ, ДСЯ; низький (3,5 бала й менше) – ЯД, ЯС, ЯСД із подальшим визначенням загальної оцінки.

Когнітивно-діяльнісний компонент СК МСП також представлено двома підструктурами – когнітивною та діяльнісною. Для визначення сформованості когнітивної підструктури, яка передбачала дослідження системи соціальних компетенцій (соціальні знання, їх структурованість (соціальний інтелект), розуміння предметної сфери, змісту сфери діяльності, знань того, як діяти, адекватності ситуації), ми застосовували анкету за авторською методикою

«Соціальна компетентність соціального працівника в процесі виконання соціально-професійної діяльності» (див. додаток Л 12). Для визначення сформованості діяльнісної підструктури КДК СК МСП, що передбачала виявлення якості вироблення соціально-професійних умінь, навичок (уміння та навички соціального функціонування, успішної реалізації соціально-професійних функцій), адекватних ситуації соціальної поведінки, наявності багатства практичного досвіду в розв'язанні складних соціально-професійних проблем, високої соціальної активності, автономності, адаптивності, соціально-професійної мобільності, багатого соціального досвіду), застосовано такі методики, як анкета «Утруднення майбутнього соціального працівника в процесі здійснення соціально-професійної діяльності, пов'язаної із соціальною компетентністю» (авторська методика) (див. додаток Л 13), методика «Вимірювання комунікативної та соціальної компетентності» КОСКОМ В. Куниціної (див. додаток Л 9) [259, с. 48–59], опитувальник «Соціальна активність майбутніх фахівців» (авторський) (див. додаток Л 14), тест «Діагностика перцептивно-інтерактивної компетентності» (модифікований варіант М. Фетискіна) (див. додаток Л 7) [581, с. 155–156; 494, с. 125].

Зокрема, анкета «Соціальна компетентність соціального працівника в процесі виконання соціально-професійної діяльності» дала змогу діагностувати систему соціальних компетенцій майбутнього соціального працівника, розуміння предметної сфери соціально-професійної діяльності; розуміння соціального змісту сфери діяльності; уміння діяти відповідно до ситуації. Респонденти оцінювали кожне твердження анкети (70 балів) таким чином: 5 балів – якщо без будь-яких ускладнень студент застосовує на практиці свої вміння та досвід (так); 4 – періодично використовує на практиці свої вміння й досвід (більше так, ніж ні); 3 – рідко застосовує на практиці свої вміння (і так, і ні); 0–2 – не вміє використовувати на практиці, але хотілося б, щоб його навчили (більше ні, ніж так). За результатами анкетування здійснено підрахунок вихідної суми балів кожного з досліджуваних, розраховано середнє зважене за всіма позиціями анкети та визначено рівень сформованості соціальної компетентності майбутнього соціального працівника в

процесі виконання соціо професійної діяльності. Оцінювання проведено за такою шкалою: високий рівень – 4,51–5 балів; середній – 3,51–4,5 і низький – 3,5 та менше з подальшим визначенням сформованості КДК СК МСП для кожної з досліджуваних груп.

Застосована анкета «Утруднення майбутнього соціального працівника в процесі здійснення соціально-професійної діяльності, пов'язаної із соціальною компетентністю» (авторська розробка) дала змогу визначити ступінь таких утруднень у майбутніх соціальних працівників. Респонденти проставляли кількість балів, що характеризувало ступінь їх утруднення у відповідній графі. Зокрема, труднощі оцінювали в балах: 5 балів – труднощі не виникають, 4 – виникають рідко, 3 – виникають періодично, 0–2 – труднощі виникають постійно або є не переборними. За результатами анкетування здійснено підрахунок вихідної суми балів кожного з респондентів, розраховано середнє зважене за всіма позиціями анкети й визначено рівень труднощів соціального працівника в процесі реалізації соціально-професійної діяльності. Оцінювання проведено за такою шкалою: високий рівень – 4,51–5 балів; середній – 3,51–4,5 та низький – 3,5 і менше з подальшим визначенням сформованості КДК СК МСП для кожної з досліджуваних груп.

Методика «Вимірювання комунікативної й соціальної компетентності» КОСКОМ В. Куниціної [259, с. 48–59] дала змогу визначити соціальну компетентність як складне багаторівневе психологічне утворення. Опитувальник містив 90 тверджень, які в результаті формують 15 шкал: розуміння ситуації; управність; моральні настановлення; мотивацію досягнення; емоційну стійкість; уміння самопрезентації; соціально-психологічну компетентність; вербальну компетентність; оперативну соціальну компетентність; его-компетентність; комунікативну компетентність; упевненість; стабільність людських стосунків; мотивацію схвалення (шкала брехні); комунікативно-особистісний потенціал.

У контексті діагностики стану сформованості КДК СК МСП нас цікавила шкала «соціально-психологічна компетентність», що відображає широту й вимоги репертуару рольової поведінки, знання механізмів особистісної взаємодії, уміння

розв'язувати міжособистісні проблеми, уміння ладнати з людьми) і шкала «оперативна соціальна компетентність» (так звана соціальна компетентність сьогодення), що вимірює загальну соціальну орієнтацію та обізнаність. Інші шкали проаналізовано нами в контексті особистісно-рефлексивного компонента СК МСП. Респонденти проставляли навпроти твердження відповідні позначки: «+» (плюс) – твердження, із якими згодні, «-» (мінус) – не згодні, «=» (рівність) – не впевнені. За результатами анкетування, згідно з ключем, за кожною шкалою здійснено підрахунок вихідної суми балів кожного з досліджуваних і визначено рівень сформованості соціально-психологічної та оперативної соціальної компетентності. Оцінювання проведено за такими шкалами: високий рівень – 4,51–5 балів; середній – 3,51–4,5 і низький – 3,5 та менше з подальшим визначенням сформованості КДК СКМСП для кожної з досліджуваних груп.

Опитувальник «Соціальна активність майбутніх фахівців» (авторська розробка) уможливив діагностику соціальної активності студентів під час навчання в ЗВО на основі самооцінки, виявлення тенденцій і труднощів, що стоять на заваді її розвитку. За результатами опитування підраховано вихідну суму балів кожного з досліджуваних та визначено рівень соціальної активності майбутнього соціального працівника. Оцінювання проведено за шкалою: високий рівень – 4,51–5 балів; середній – 3,51–4,5 і низький – 3,5 та менше з подальшим визначенням загальної оцінки сформованості КДК СК МСП для кожної з груп.

Методика «Діагностика перцептивно-інтерактивної компетентності» (модифікований варіант М. Фетискіна) [581, с. 155–156] дала змогу вивчити особистісну готовність до формування інтегративних критеріїв інтерактивної компетентності в межах малих груп стабільного й тимчасового типів та з'ясувати рівень сформованості якостей особистості за такими шкалами: взаємопізнання (ступінь адекватності оцінки особистих якостей партнерів по взаємодії), взаєморозуміння (рівень конфліктності в групі, вираженість загальних інтересів, уміння зрозуміти думку опонента, іншої людини), взаємовплив (ступінь значущості думки, вчинків інших представників групи, самокорекція, саморефлексія), соціальна автономність (значущість особистісної позиції в

спільних діях й організації або участь у спільній діяльності), соціальна адаптивність (благополучність взаємин, задоволеність своїм становищем у групі, гнучкість поведінки, контактність усередині колективу та із зовнішнім оточенням), соціальна активність (спрямованість соціальної орієнтації, провідні мотиви взаємодії з навколишніми, ефективність спільної діяльності).

Якісний аналіз перших трьох шкал використано в контексті характеристики ОРК СК МСП. За результатами діагностики здійснено підрахунок балів по кожній із шести шкал і загального сумарного показника. Про ступінь вираженості тієї чи іншої шкали свідчать такі дані: 20 балів і більше – високий рівень; 11–19 – середній; 10 та менше – низький. Рівням комунікативної інтерактивності відповідають такі показники: 144 бали й більше – високий; 126–143 – середній; 125 і менше – низький із подальшим обрахуванням загальної оцінки сформованості КДК СКМСП для кожної із груп. Отримані результати інтерпретувалися в п'ятибальну шкалу, де високий рівень – 4,51–5 балів; середній – 3,51–4,5 бала й низький – 3,5 бала та менше із подальшим визначенням загальної оцінки.

Особистісно-рефлексивний компонент у структурі СК МСП, представлений особистісною та рефлексивною підструктурами. Відповідно, для визначення рівня сформованості особистісної підструктури СК МСП (ступеня розвиненості соціально значущих якостей особистості (психічних й індивідуальних властивостей фахівця, що характеризують СК МСП, внутрішніх потреб у ній, здатностей) використано такі методики: тест «Діагностика перцептивно-інтерактивної компетентності» (модифікований варіант М. Фетискіна) (шкали – взаємопізнання, взаєморозуміння, взаємовплив) [581, с. 155–156]; тест «Визначення рівня самоактуалізації особистості» (опитувальник «САМОАЛ») [424, с. 61–72]; методику «Мета–засіб–результат» (МЗР) (О. Карманов) [297, с. 124–126]; вербальний тест «Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл) (див. додаток Л 8) [581]; методику «Вимірювання комунікативної та соціальної компетентності» КОСКОМ В. Кунициної [259, с. 48–59].

Рівень сформованості рефлексивної підструктури ОРК СК МСП (здатність студента до рефлексії власної соціо професійної діяльності й діяльності інших,

сформованість рефлексивності (здібності до рефлексії), рефлексивних процесів (саморозуміння та розуміння інших, самооцінювання власної професійної діяльності й оцінювання інших, інтерпретації, самоінтерпретації, моделювання та проектування, самоаналізу й самооцінки та спроможності до самодіагностики й самовдосконалення)) визначено із застосуванням діагностики рефлексивності (опитувальник А. Карпова) (див. додаток Л 10) [199, с. 391–396], методики «Самооцінка рефлексивних умінь» (Л. Носко) (див. додаток Л 11) [349, с. 156–164; 494, с. 125–126].

Зокрема, вербальний тест «Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл) [581] дав змогу виявити здатність особистості розуміти стосунки, що репрезентуються в емоціях, і керувати своєю емоційною сферою на основі прийняття рішень. Застосований нами тест складався з 30 тверджень, які так чи інакше відображають різні сторони життя й містять п'ять шкал: емоційна обізнаність – знання репертуару емоцій та їх експресивного вираження; управління власними емоціями – регуляція емоцій для емоційного розвитку, спроможність бути відкритим до почуттів інших людей, емоційна гнучкість; самомотивація – довільне управління власними емоціями; емпатія – здатність до виявлення співчуття й емоційної підтримки інших; розпізнавання емоцій інших людей – спроможність розуміти переживання інших і впливати на їхній емоційний стан. Респонденти оцінювали твердження таким чином: повністю не згоден (-3 бали); в основному не згоден (-2); частково не згоден (-1); частково згоден (+1); в основному згоден (+2); повністю згоден (+3). За результатами діагностики здійснено підрахунок балів за кожною з п'яти шкал і загального сумарного показника. Про ступінь вираженості тієї чи іншої шкали свідчать такі дані: 14 балів та більше – високий рівень; 8–13 – середній; 7 і менше – низький. Інтегративний рівень емоційного інтелекту з урахуванням домінантного знака визначали за такими кількісними показниками: 70 балів та більше – високий; 40–69 – середній; 39 і менше – низький із подальшим визначенням загальної оцінки сформованості ОРК СКМСП для кожної з досліджуваних груп. Отримані результати інтерпретувалися

в п'ятибальну шкалу, де високий рівень – 4,51–5 балів; середній – 3,51–4,5 бала й низький – 3,5 бала та менше із подальшим визначенням загальної оцінки.

Методику «Мета–засіб–результат» (МЗР) (О. Карманов) [297, с. 124–126] дає нам можливість дослідити особистісні властивості індивіда, пов'язані з діяльністю, оцінити той ресурс, який майбутній фахівець готовий витратити для досягнення мети (психологічний аспект).

Методику «Вимірювання комунікативної та соціальної компетентності» КОСКОМ В. Кунициної [259, с. 48–59] також розкрито нами в процесі дослідження сформованості когнітивно-діяльнісного складника, котрий є дуже важливим і для особистісно-рефлексивного. Зокрема, застосовано шкали розуміння ситуації; вправність; моральні настановлення; мотивація досягнення; емоційна стійкість; уміння самопрезентації; вербальна компетентність; его-компетентність; комунікативна компетентність; упевненість; стабільність людських стосунків; мотивація схвалення (шкала брехні); комунікативно-особистісний потенціал ОРК СК МСП відповідно до представленого алгоритму обробки результатів методики.

Для визначення рівня розвитку рефлексії в особистості застосовано опитувальник А. Карпова [199, с. 391–396], який дав змогу діагностувати рефлексивність як психічну властивість, рефлексію – як процес, рефлексування – як стан. Зміст теоретичного конструкту СК, а також спектр визначених ним поведінкових проявів (індикаторів) такої властивості, як «рефлексивність», передбачає необхідність урахування трьох основних видів рефлексії – ситуативної (актуальної), ретроспективної та перспективної, що виділяються за так званним «тимчасовим» принципом.

Ситуативна рефлексія забезпечує безпосередній самоконтроль поведінки людини в актуальній ситуації, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається, здатність суб'єкта до співвідношення власних дій із ситуацією і їх координації відповідно до умов, що змінюються, і власного стану. Поведінковими проявами й характеристиками цього виду рефлексії є, зокрема, час обмірковування суб'єктом своєї поточної діяльності; те, наскільки часто він удається до аналізу

того, що відбувається; ступінь розвитку процесів прийняття рішення; схильність до самоаналізу в конкретних життєвих ситуаціях [255, с. 638–639].

Ретроспективна рефлексія виявляється в схильності до аналізу вже виконаної в минулому діяльності та доконаних подій. У цьому випадку предмети рефлексії – передумови, мотиви й причини події, поведінка, а також її результативні параметри, допущені помилки тощо. Ця рефлексія виражається, зокрема, у тому, як часто й наскільки довго суб'єкт аналізує та оцінює події, що відбулися, чи схильний він аналізувати минуле й себе в ньому [255, с. 639].

Перспективна рефлексія співвідноситься з функцією аналізу майбутньої діяльності, поведінки; плануванням як таким; прогнозуванням можливих фіналів і т. ін. Її основні поведінкові характеристики – ретельність планування деталей своєї поведінки, частота звернення до майбутніх подій, орієнтація на майбутнє [255, с. 638–639].

Методика включає 27 тверджень. За результатами діагностики здійснено підрахунок балів відповідно до ключа тесту-опитувальника за кожною з п'яти шкал та загальним сумарним показником. Отримані результати диференціювалися з подальшим визначенням загальної оцінки сформованості ОРК СК МСП для кожної з досліджуваних груп таким чином: дорівнювали або були вищі, ніж сім стенів – високий рівень розвитку рефлексивності; результати в діапазоні від чотирьох до семи стенів – індикатори середнього рівня рефлексивності; показники менші чотирьох стенів – свідчення низького рівня розвитку рефлексивності.

Методика «Самооцінка рефлексивних умінь» (Л. Носко) (у модифікації автора) містить набір із 12 рефлексивних умінь соціального працівника. Респонденти визначали міру їх сформованості в себе в балах від 0 до 12. За методикою встановлювали сформованість кожного рефлексивного вміння та загальну сформованість рефлексивних умінь у цілому, що визначає міру рефлексії компетентності досліджуваного, яка відповідно корелює з рівнем сформованості його рефлексивності з подальшим визначенням загальної оцінки сформованості ОРК СК МСП для кожної з груп. Отримані результати інтерпретувалися в

п'ятибальну шкалу, де високий рівень – 4,51–5 балів; середній – 3,51–4,5 бала й низький – 3,5 бала та менше із подальшим визначенням загальної оцінки.

Згідно з кожною із застосованих методик підраховано кількість досліджуваних, котрих за сумою отриманих балів віднесено до одного із зазначених вище рівнів, та визначено загальний відсоток студентів за кожним із цих рівнів. Узагальнено результати дослідження за компонентами СК та визначено загальний результат її сформованості. Отримані дані занесено в таблиці. Результати дослідження рівнів сформованості СК МСП отримано на констатувальному й формуально-контрольному етапах педагогічного експерименту.

Для математичного обрахунку отриманих даних та розрахунку інтегративного рівня сформованості СК МСП нами застосовано метод середніх величин. Наголосимо, що ми пропонуємо п'ятибальну шкалу визначення рівня сформованості кожного компонента соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників й діагностування відповідних показників критеріїв. Це дало змогу вивести середній бал окремо за кожним критерієм, компонентом досліджуваного конструкту й у підсумку розрахувати інтегративний рівень сформованості компетентності загалом.

Інтегративний рівень сформованості соціальної компетентності (ІРССК) майбутніх соціальних працівників ми розраховували за формулою:

$$ІРССК = (СБмцк + СБкдк + СБорк) / 3, \quad (5.1)$$

де:

ІРССК – інтегративний рівень сформованості соціальної компетентності;

СБмцк – середній бал, що відповідає інтегративному критерію МЦК

СБкдк – середній бал, що відповідає інтегративному критерію КДК;

СБорк – середній бал, що відповідає інтегративному критерію ОРК.

Отже, запропоновані методики охопили всі досліджувані критерії та показники й дали змогу визначити ефективність процесу формування СК МСП та отримати достовірну й повну інформацію про них. Потрібно зауважити, що описаний комплекс діагностичних методик добирався таким чином, щоб отримати

дані за всіма показниками мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного, особистісно-рефлексивного компонентів СК МСП.

5.2. Стан сформованості соціальної компетентності студентів на констатувальному етапі педагогічного експерименту

Процес формування СК є неперервним і здійснюється протягом усього життя особистості, починаючи з первинної соціалізації, набуваючи професійної орієнтації під час професійної освіти та протягом подальшої професійної діяльності фахівця [545]. Під час навчання у ЗВО мають бути сформовані основні мотиваційно-ціннісні, когнітивно-діяльнісні, особистісно-рефлексивні характеристики та якості. Важливо здійснювати моніторинг соціально-професійних здібностей МСП і створювати відповідні умови для їх подальшого розвитку шляхом цілеспрямованої організації освітнього процесу, визначення змісту освіти та умов, які сприяють формуванню відповідних характеристик, якостей особистості.

Для визначення стану сформованості СК МСП у сучасній практиці вищої школи потрібно оцінити наявність та якість представлених у ній компонентів. Структурні складники СК, критерії її сформованості й показники діагностики, визначені та описані в підрозділах 2.1–2.2, охоплюють різні сфери. За допомогою розробленого пакету діагностичних методик встановлено найбільш сформовані та, навпаки, найбільш проблемні напрями. За отриманими оцінками зроблено висновок щодо сформованості компонентів СК МСП та компетентності загалом, намічено подальші шляхи вдосконалення компетентності. Вияв сформованих компонентів за визначеними критеріями й показниками оцінки засвідчував рівень володіння студентом певними необхідними характеристиками та якостями, здатність інтегрувати їх у соціальну компетентність.

Констатувальним і формувальним етапами експерименту передбачено проведення вхідного (констатувального) та контрольного зрізів стану сформованості СК МСП. Отримані таким чином кількісні результати дослідницько-експериментальної роботи дають змогу розподілити МСП КГ й ЕГ

за рівнями розвитку СК, а зведені рівневі результати сформованості компонентів СК МСП – простежити динаміку рівнів сформованості досліджуваного конструкту. На підставі цього робиться висновок про ефективність (неефективність) для ЕГ розробленої системи формування СК МСП у процесі фахової підготовки.

Викладемо результати дослідження констатувального етапу педагогічного експерименту, попередньо зазначивши, що в ньому брало участь 340 студентів – МСП, 169 із яких увійшли до контрольної групи, а 171 – до експериментальної (див. додатки М 1–М 3).

Результати вимірювання мотиваційної підструктури МЦК СК МСП за анкетною «Мотиваційні тенденції соціально-професійного становлення особистості» засвідчили, що в 46,75 % КГ та 40,94 % респондентів ЕГ мотиви й настановлення, що визначають соціальну та професійну спрямованість, сформовані на низькому рівні; у 46,75 % КГ і 53,8 % ЕГ – на середньому й лише в 6,50 % студентів КГ та 5,26 % ЕГ – мотиви й настановлення, що визначають соціальну та професійну спрямованість, сформовані на високому рівні.

Виявлено, що сталого прагнення до взаємодії в процесі розв'язання проблем студенти не виявляють, оскільки 39,64 % респондентів КГ і 39,18 % ЕГ у їх розв'язанні переважно покладаються на себе; 58,58 % представників КГ і 59,65 % ЕГ скоріше прагнуть, ніж ні до взаємодії; для 1,78 % опитаних КГ й 1,17 % ЕГ цей мотив є незначним або не має ніякого значення.

До соціальної взаємодії на високому рівні прагне 6,51% досліджуваних КГ та 4,68 % ЕГ, на середньому – 42,60 % КГ і 46,78 % ЕГ, низькому – 50,30 % КГ та 48,54 % ЕГ. А до соціально-пізнавальної діяльності на високому рівні прагне лише 6,51 % опитаних КГ і 5,26 % ЕГ; 47,34 % КГ та 50,29 % ЕГ – скоріше прагнуть, ніж «ні». Низький рівень сформованості цього мотиву виявлено в 43,20 % респондентів КГ і 41,52 % ЕГ. Зазначений мотив/настановлення є незначним або не має ніякого значення для 2,96 % представників КГ та 2,92 % опитаних ЕГ.

Прагнення до соціального розвитку на високому рівні простежено в 6,51 % респондентів КГ і 5,85 % – в ЕГ; у 67,46 % опитаних КГ та 64,91 % ЕГ – середній рівень й у 26,04 % представників КГ, 29,24 % ЕГ – низький рівень. Відповідно,

високу мотивацію до соціально значущої діяльності мають 8,28 % досліджуваних КГ і 9,36 % ЕГ, 50,3 % КГ та 50,88 % ЕГ – скоріше прагнуть до зазначеного виду діяльності, ніж ні. Водночас нами констатовано, що в 41,42 % опитаних КГ і 39,77 % ЕГ це прагнення виявляється ситуативно.

Бажання самореалізації в професійній діяльності на високому рівні властиве для 5,92 % респондентів КГ та 4,68 % ЕГ, 78,70 % КГ і 78,95 % ЕГ – скоріше прагнуть до зазначеного виду діяльності, ніж «ні». Не мають стійкого прагнення самореалізації в професійній діяльності 15,38 % опитаних КГ та 16,37 % ЕГ. Мотив самовдосконалення в обраній професії на високому рівні виявлено в 9,47 % опитаних КГ і 8,19 % ЕГ, на середньому – 47,93 % КГ та 52,63 % ЕГ, на низькому – 36,09 % КГ і 34,50 % ЕГ.

До наукового пошуку прагне на високому рівні 7,69 % опитаних КГ і 8,77 % ЕГ, на середньому – 23,08 % представників КГ та 21,05 % ЕГ, на низькому – 48,52 % респондентів КГ і 50,88 % ЕГ. Незначний або не має ніякого значення цей мотив для 20,71 % студентів КГ та 19,30 % ЕГ.

Прагнуть здобути соціальні знання на високому рівні 4,73 % опитаних КГ та 5,85 % ЕГ. Характеризуючи наявність цього мотиву в себе, 58,58 % студентів КГ і 58,48 % ЕГ відповіли скоріше «так», ніж «ні», а в 36,69 % представників КГ та 35,67 % ЕГ цей мотив сформовано на низькому рівні. Потрібно також зауважити, що діагностикою не виявлено студенти, котрі не прагнуть здобути соціальні знання. Що стосується мотиву «прагнення зрозуміти й осмислити соціальні мотиви інших», то він присутній на високому рівні лише в 11,47 % студентів КГ та 11,7 % ЕГ. У 36,69 % опитаних КГ та 42,11 % ЕГ даний мотив присутній на низькому рівні, а для 5,92 % студентів КГ та 5,26 % ЕГ – він не має ніякого значення.

Прагнення до професійного спілкування, налагодження нових соціальних контактів на високому рівні виявлено в 5,33 % представників КГ та 7,02 % ЕГ, на середньому рівні – у 55,03 % студентів КГ і 57,31 % ЕГ, у 39,64 % респондентів КГ та 35,67 % ЕГ цей мотив присутній ситуативно. Зокрема, налагодити професійний діалог із фахівцями-практиками й до обміну досвідом прагне на високому рівні лише 9,47 % опитаних КГ та 8,77 % ЕГ. У 37,87 % студентів КГ і 41,52 % ЕГ

зазначені прагнення сформовані на середньому рівні. Практично в половини студентів КГ – 50,89 % та 48,54 % ЕГ виявлено низький рівень зазначених вище прагнень. Цей мотив є незначним або не має ніякого значення для 1,78 % респондентів КГ й 1,17 % ЕГ.

Загалом, у КГ домінують мотиви/настановлення, що визначають соціальну й професійну спрямованість студента, – це прагнення до соціального розвитку та самореалізації в професійній діяльності; в ЕГ – бажання до соціального розвитку й самореалізації в професійній діяльності, професійного спілкування, розширення його кола, налагодження нових соціальних контактів. Найменш значущими мотивами для студентів, котрі визначають їхню соціальну та професійну спрямованість, є прагнення до взаємодії в розв'язанні проблем, самовдосконаленні в обраній професії, до наукового пошуку (КГ) і до взаємодії в розв'язанні проблем, наукового пошуку, розуміння й осмислення соціальних мотивів інших (ЕГ).

Результати тестування за методикою «Мета–засіб–результат» (МЗР) (О. Карманов) (шкала «Мета») засвідчили, що мета, котра ставиться більшістю студентів (89,35 % – КГ та 90,64 % – ЕГ), не завжди обґрунтована, нестійка. У разі труднощів із вибором мети респонденти користуються підказкою ззовні, готові її прийняти. Щоб підготувати себе до виконання якої-небудь діяльності, їм завжди потрібна певна сила волі, щоб «зібратися». Лише 0,59 % респондентів КГ і 0,58 % ЕГ ставлять перед собою реальні цілі, налаштовані на її досягнення. Мотиви цілеутворення та діяльності в цілому систематичні, ієрархізовані. Практично все, що роблять студенти, вони можуть пояснити з погляду доцільності. Респонденти демонструють рішучість, пов'язану з легкістю утворення цілей, відсутністю недовіри. Присутній відсоток студентів (10,06 % – КГ, 8,77 % – ЕГ), яким характерний стан сильної за своїм ступенем фрустрації, що виражається в неможливості ставити перед собою конструктивні цілі. Їхні мотиви діяльності безсистемні, неієрархічні. Замість того, щоб ставити реальні цілі діяльності, досягати вагомих результатів, респонденти обмежуються постановкою або «мікроцілей», обмежених поточною ситуацією, або ж фіксуються на постановці глобальних цілей.

Результати тестування ціннісної підструктури МЦК СК МСП за допомогою «Опитувальника термінальних цінностей» (І. Сеніна) дали змогу з'ясувати прояв в опитуваних двох основних конструктів тесту – термінальних цінностей (переконань студентів у перевагах конкретних життєвих цілей, порівняно з іншими) і значущості для індивіда тієї чи іншої життєвої сфери як джерела реалізації тієї або іншої термінальної цінності (прояв термальних цінностей у конкретних життєвих сферах, кожна з яких, унаслідок своєї об'єктивної обумовленості, по-різному сприяє реалізації тих чи інших термінальних цінностей, тому сфери, які сприяють цій реалізації найбільшою мірою, набувають для індивіда найбільшої значущості). Отримані під час діагностики дані представлено в додатку М 1.

Результати діагностики засвідчують у 82,25 % студентів КГ і 80,7 % ЕГ середній рівень прояву термальної цінності «активні соціальні контакти». У 9,47 % опитаних КГ та 8,19 % ЕГ – високий рівень, оскільки вони прагнуть установити сприятливі стосунки з іншими людьми й спілкування з ними. Для них значущі всі аспекти людських відносин. Можливість спілкуватися з іншими людьми – цінність для них. Низький рівень прояву цієї термальної цінності засвідчили 8,28 % опитаних КГ й 11,11 % ЕГ.

Водночас високу значущість сфери професійної діяльності засвідчили 9,47 % КГ та 8,19 % ЕГ. Середній рівень простежено у 84,02 % представників КГ і 84,79 % ЕГ. Низький – у 6,51 % опитаних КГ та 7,02 % ЕГ. Прагнуть підвищити рівень освіти, розширити світогляд 13,61 % респондентів КГ і 15,2 % ЕГ. Основне в житті для цієї категорії опитаних – учитися й отримувати нові знання. Середній рівень значущості зазначеної сфери виявили 76,92 % опитаних КГ та 74,27 % ЕГ. Низький – 9,47 % студентів КГ і 10,53 % ЕГ.

Високий рівень за показником «сфера суспільного життя» мали 22,49 % студентів КГ та 21,64 % ЕГ, середній – 77,51 % представників КГ і 78,36 % ЕГ. Такі студенти, зазвичай, швидко залучаються в суспільну діяльність, вважаючи, що основне в житті для людини – це суспільно-політичні переконання. Низького рівня за цим показником не простежено в жодній із досліджуваних груп.

Інтерпретація даних за шкалою термінальних цінностей «активні соціальні контакти» в середині життєвої сфери «сфера професійного життя» засвідчив, що 27,81 % респондентів КГ та 25,15 % ЕГ прагнуть до колегіальності в роботі, установлення спрямованих відносин із колегами по роботі. Для них важливі чинники соціально-психологічного клімату колективу, атмосфера довіри й взаємодопомоги серед колег. Середній рівень прояву цього показника засвідчили 70,41 % опитаних КГ і 68,42 % ЕГ. Низький рівень – 1,78 % респондентів КГ та 6,43 % ЕГ.

Інтерпретація даних за шкалою термінальних цінностей «активні соціальні контакти» в середині життєвої сфери «навчання й освіта» засвідчив, що 26,04 % респондентів КГ і 27,49 % ЕГ прагнуть ідентифікувати себе із певною соціальною групою, відрізняються бажанням досягнути визначеного рівня освіти, щоб увійти в більш тісні стосунки з людьми, котрі належать до будь-якої соціальної групи. Середній рівень прояву цього показника засвідчили 69,23 % опитуваних КГ та 63,16 % ЕГ, низький – 4,73 % студентів КГ і 9,36 % ЕГ.

Інтерпретація даних за шкалою термінальних цінностей «активні соціальні контакти» в середині життєвої сфери «суспільне життя» засвідчив, що 44,97 % респондентів КГ та 35,67 % ЕГ прагнуть реалізувати свою соціальну направленість через активне суспільне життя. Для цієї категорії студентів характерне бажання зайняти таке місце в структурі суспільного життя, яке б забезпечило більш тісний контакт із визначеним колом осіб і дало б можливість взаємодіяти з ним у суспільному житті. Середній рівень прояву цього показника засвідчили 55,03 % студентів КГ та 61,99 % ЕГ.

Дослідження ціннісної компоненти за допомогою тесту «Визначення рівня самоактуалізації особистості» (опитувальник САМОАЛ) (шкала цінності) засвідчило, що 8,28 % студентів КГ і 10,53 % ЕГ поділяють цінності особи, яка самоактуалізується, серед котрих – істина, добро, краса, цілісність, відсутність роздвоєності, життєвість, унікальність, досконалість, досягнення, справедливість, порядок, простота, легкість без зусиль, самодостатність. Перевага цих цінностей указує на прагнення до гармонійного буття й здорових стосунків із людьми,

відсутність бажання маніпулювати ними у своїх інтересах. Середній рівень досягнень за цією шкалою простежено в 69,23 % респондентів КГ та 59,06 % ЕГ, низький – 22,49 % представників КГ і 30,41 % ЕГ. Результати дослідження соціальних настановлень МЦК СК МСП за допомогою методики діагностики професійної спрямованості особистості (автор Б. Басс) засвідчили високий рівень спрямованості в 14,20 % студентів КГ та 16,96 % ЕГ, середній – у 62,72 % опитаних КГ і 60,82 % ЕГ; низький – у 23,08 % студентів КГ та 22,22 % ЕГ.

На підставі здійснених розрахунків за всіма проведеними методиками отримано узагальнені дані, що відображають сформованість МЦК СК МСП на констатувальному етапі педагогічного експерименту (табл. 5.2). Результати проведених діагностик подано у додатку М 1.

Перевірка на достовірність дала змогу зафіксувати відсутність істотної відмінності між середніми арифметичними величинами у контрольній та експериментальній групах, що вказує на їх однорідність ($p > 0,05$) (див. додаток П).

Таблиця 5.2

**Рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компонента СК МСП, %
(констатувальний етап експерименту)**

Група	Рівень					
	низький		середній		високий	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
КГ	11	6,51	152	89,94	6	3,55
ЕГ	12	7,02	154	90,06	5	2,92

Результати тестування когнітивної підструктури КДК СК МСП за анкетною «Соціальна компетентність соціального працівника в процесі виконання соціально-професійної діяльності» засвідчили високий рівень сформованості соціальних компетенцій, зокрема соціальні знання, їх структурованість, розуміння предметної сфери, розуміння змісту сфери діяльності, знання того, як діяти відповідно до ситуації, лише в 7,10 % студентів КГ і 7,02 % ЕГ. Середній рівень сформованості зазначеної підструктури СК МСП зафіксовано в 55,62 % респондентів КГ та 60,23 % ЕГ, низький – у 37,28 % студентів КГ і 32,75 % ЕГ.

Найнижчі показники сформованості соціальних знань та компетенцій простежено за такими спільними позиціями студенти КГ й ЕГ: здатність до аналізу психічних властивостей, станів і процесів, процесів становлення, розвитку та соціалізації особистості, розвитку соціальної групи й громади; спроможність аналізувати соціальні проблеми клієнтів, уміло залучаючи фахівців інших галузей; здатність до розробки та реалізації соціальних проєктів і програм; наявність досвіду з розв'язання складних соціальних проблем, налагодження співпраці з фахівцями соціальної сфери, практиками, соціальними працівниками тощо, а також досвіду з упровадження соціальних проєктів на базі факультету, університету, громади; спроможність координувати діяльність суб'єктів різних рівнів соціально-професійної взаємодії під час виконання завдань соціальної діяльності; здатність виконувати моніторинг соціально-професійної діяльності зі своєчасною корекцією організаційної стратегії, спілкуватися державною та щонайменше однією з іноземних мов на професійному й побутовому рівнях; здатність визначати оптимальні шляхи досягнення соціально значущих цілей; здатність кваліфіковано писати та виголошувати промови залежно від мети, завдання, місця, часу виступу з урахуванням складу аудиторії, її особливостей; спроможність аналізувати промови й долати ораторський страх.

Найнижчі показники сформованості соціальних компетенцій простежено за такими позиціями студентів КГ, як знання та розуміння мультикультурних і соціально-економічних особливостей європейських суспільств; знання форм соціально-педагогічного впливу на особистість; знання специфіки формування відносин у соціально-виховному середовищі; спроможність залучити інших до суспільного життя університету; здатність проєктувати й визначати структуру, зміст і технологію соціальної діяльності.

Найнижчі показники сформованості соціальних компетенцій виявлено за такими позиціями студентів ЕГ, як здатність аналізувати наявну нормативно-правову базу щодо соціальної роботи та соціального забезпечення; спроможність будувати технології соціально-педагогічної взаємодії з різними соціальними інститутами, групами клієнтів, ініціювати соціальні зміни, спрямовані на

піднесення соціального добробуту, знайти підхід до клієнта, співрозмовника незалежно від його соціального статусу, віку.

Недопустимий рівень сформованості соціальних знань і компетенцій простежено за такими спільними позиціями студентів КГ та ЕГ, як розуміння взаємодії національно-культурної специфіки й загальноєвропейської; здатність оцінювати соціально-політичні процеси, пов'язані із соціальним розвитком держави; спроможність конструювати соціально привабливе середовище для людей та їх комфортної взаємодії; здатність визначати ієрархію соціально значущих цілей професійної діяльності, конкретизувати їх в окремі завдання. При цьому не виявлено жодної позиції анкети, за якою студенти КГ й ЕГ досягли високого рівня.

Результати дослідження діяльнісної підструктури КДК СК МСП за анкетною «Утруднення майбутнього соціального працівника в процесі здійснення соціально-професійної діяльності, пов'язаної із соціальною компетентністю» засвідчив таке: труднощі не виникають у 0,59 % респондентів КГ та 0,58 % ЕГ. Труднощі трапляються рідко у 28,40 % представників КГ і 32,75 % ЕГ. Складнощі з'являються періодично, постійно або вони непереборні в 71,01 % респондентів КГ і 66,67 % ЕГ.

Найбільше труднощів у студентів КГ та ЕГ виникають у питаннях планування соціальних цілей у навчальному процесі; планування соціальних цілей у практичній діяльності; визначення цілей і завдань самоосвіти з питань соціальної компетентності.

У результаті діагностики респондентів за методикою «Вимірювання комунікативної та соціальної компетентності» КОСКОМ В. Куниціної з'ясовано, що лише 0,59 % представників КГ і 0,58 % ЕГ виявляють високий рівень сформованості показників за шкалою «соціально-психологічна компетентність». Вони здатні швидко орієнтуватись у новій ситуації, знають, до кого і з яким питанням звернутися для досягнення своєї цілі чи розв'язання власних проблем, здатні з різних варіантів обрати найбільш правильний спосіб спілкування, який дасть змогу максимально ефективно досягти поставлених цілей. Знають шляхи

підвищення кваліфікації у сфері своєї діяльності, компетентні в питаннях взаємин людей, у різноманітні соціальних ролей і способів взаємодії. Уміють розв'язувати міжособистісні проблеми, ефективно застосовувати напрацьовані сценарії поведінки в складних, конфліктних ситуаціях. У 31,95 % студентів КГ і 32,17% ЕГ ці якості та характеристики сформовані на середньому рівні, 67,46 % досліджуваних КГ і 67,25 % ЕГ мають протилежні особливості в поведінці й спілкуванні, виявляючи низький рівень сформованості зазначеного показника.

Аналіз результатів за шкалою «оперативна соціальна компетентність» (дослідження загальної соціальної орієнтації та обізнаності: знання соціальних інститутів та структур, їх представників у суспільстві; уявлення про функціонування соціальних груп, сучасної кон'юнктури, широти й вимог сучасного репертуару рольової поведінки) засвідчив, що жодному студенту КГ та ЕГ не властивий високий рівень досягнень за цим показником. 33,73 % опитуваних КГ і 33,33 % ЕГ виявляють середній рівень сформованості зазначеного показника, 66,27 % респондентів КГ та 66,67 % ЕГ – низький.

Застосовуючи авторську методику «Соціальна активність майбутніх фахівців», ми не виявили студентів із високим рівнем сформованості соціальної активності. Так, 23,08 % досліджуваних КГ та 24,56 % ЕГ досягли середнього рівня за зазначеним показником. Більшості студентів – 76,92 % КГ і 75,44 % ЕГ – притаманний низький рівень соціальної активності.

2,37 % досліджуваних КГ та 3,51 % ЕГ вважають себе соціально активними, а 37,87 % КГ і 39,18 % ЕГ – швидше «так», ніж «ні», 39,64 % респондентів КГ та 40,94 % ЕГ – швидше «ні», ніж «так», 20,12 % КГ і 16,37 % ЕГ – не вважають себе соціально активними.

18,93 % представників КГ та 12,87 % ЕГ оцінюють наявність соціально орієнтованих мотивів до соціально спрямованої й професійної діяльності на основі отриманих знань і вмінь на високому рівні, 28,99 % респондентів КГ та 33,92 % ЕГ – на середньому, 47,93 % студентів КГ і 49,12 % ЕГ переконані, що цих мотивів у них швидше немає, ніж є. 4,14 % досліджуваних КГ та 4,09 % ЕГ указують на відсутність у себе зазначеного мотиву.

Наявність спрямованості на розширення соціально значущих форм і сфер діяльності (створення проєктів, участь у волонтерській, громадській, професійній, творчій діяльності та ін.) виявлено в 0,59 % опитуваних КГ та 0,58 % ЕГ. Більшість студентів – 69,23 % КГ і 67,25 % ЕГ переконані більше у відсутності цієї якості в себе, ніж у її наявності.

Прагнуть допомагати громаді й незахищеним верствам населення на високому рівні 3,55 % опитуваних КГ і 7,60 % ЕГ. У більшості студентів це прагнення відсутнє або виявляється слабо (71,60 % представників КГ та 67,25 % – ЕГ).

Намагаються налагодити соціальні зв'язки 8,88 % опитуваних КГ і 15,79 % ЕГ. Швидше «так», ніж «ні» – 14,79 % респондентів КГ та 14,04 % ЕГ. 72,19 % опитуваних КГ і 66,08 % ЕГ швидше не прагнуть до налагодження соціальних зв'язків. У 4,14 % студентів КГ та 4,09 % ЕГ це прагнення взагалі відсутнє.

Волонтерами є 31,95 % респондентів КГ і 32,75 % ЕГ. Брили участь у соціальних проєктах під час навчання в університеті 54,44 % опитуваних КГ та 56,14 % ЕГ.

Застосування методики «Діагностика перцептивно-інтерактивної компетентності» (модифікований варіант М. Фетискіна) дало змогу виявити, що для 55,62 % студентів КГ і 56,73 % КГ (шкала «Соціальна автономність») дуже важливо мати особистісну позицію високого рівня під час організації або ж у процесі спільної діяльності. Середній рівень прояву цього показника наявний у 42,60 % студентів КГ та 39,18 % ЕГ, низький – у 1,78 % респондентів КГ і 4,09 % – ЕГ.

Благополучність взаємин, задоволеність своїм становищем у групі, гнучкість поведінки, контактність усередині колективу й із зовнішнім оточенням (шкала «Соціальна адаптивність») на високому рівні характерна для 5,33 % опитуваних КГ і 9,94 % ЕГ, на середньому – для 69,82 % студентів КГ та 60,82 % ЕГ, на низькому – для 24,85 % респондентів КГ і 29,24 % ЕГ.

На підставі проведених розрахунків за всіма застосованими методиками отримано узагальнені дані, які відображають сформованість когнітивно-

діяльнісного компонента СК МСП на констатувальному етапі педагогічного експерименту (табл. 5.3). Результати проведених діагностик подано в додатку М 2.

Таблиця 5.3

**Рівні сформованості когнітивно-діяльнісного компонента СК МСП, %
(констатувальний етап експерименту)**

Група	Рівень					
	низький		середній		високий	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
КГ	147	86,98	21	12,43	1	0,59
ЕГ	148	86,55	22	12,87	1	0,58

Перевірка на достовірність дала змогу зафіксувати відсутність істотної відмінності між середніми арифметичними величинами у контрольній та експериментальній групах, що вказує на їх однорідність ($p > 0,05$) (див. додаток П).

Згідно з результатами діагностики особистісно-рефлексивного компонента за методикою «Мета–засіб–результат» (МЗР) (О. Карманов), у майбутніх соціальних працівників КГ й ЕГ зафіксовано переважно низький рівень (у 60,36 % студентів КГ та 60,24 % ЕГ) сформованості основних показників за шкалою «Засіб». Отримані дані свідчать про таке: 1) респонденти відчують хронічний недолік засобів досягнення поставленої мети; їм характерні типові прояви обмеженості у виборі засобів: низький енергетичний потенціал, переважання парасимпатичної вегетативної нервової системи, конформність, сильна залежність від ситуації, від інших людей (передусім від їхньої думки), навіюваність, велика кількість психологічних комплексів, які, зокрема заважають використовувати стовідсотково внутрішній потенціал; або ж 2) їхня поведінка настільки спонтанна, наскільки цього вимагає ситуація; вони володіють достатньо хорошим енергетичним потенціалом; їм характерна збалансованість симпатки й парасимпатки; респонденти не агресивні, але й не конформні; їхня поведінка не викликає комплексів, але й не блокується ними, недовірливістю, негативізмом [492, с. 275].

Водночас у 39,05 % респондентів КГ та 39,18 % ЕГ зафіксовано середній рівень сформованості показників за зазначеним параметром: респонденти періодично мають труднощі у виборі засобів (ідеться про психологічні бар'єри); у них часто відсутня конструктивна мета, що досягається; присутній комплекс причин, який можна назвати «страхом самовираження»; у настановленнях респондентів переважають «енергозберігальні мотиви»; для них характерна недостатньо спонтанна поведінка.

Лише 0,59 % студентів КГ і 0,58 % ЕГ демонструють оптимальний результат за зазначеною шкалою: респонденти достатньо вільні у відборі засобів, їхня поведінка настільки спонтанна, наскільки цього вимагає ситуація; вони володіють достатньо хорошим енергетичним потенціалом; їм характерна збалансованість симпатки й парасимпатки; респонденти не агресивні, але й неконформні; їхня поведінка не викликає, але й не блокується комплексами, недовірливістю, негативізмом.

У результаті проведеної діагностики за допомогою цієї самої методики за шкалою «Результат» виявлено, що 34,91 % респондентів КГ та 36,84 % ЕГ, зазвичай, досить реально оцінюють результати своєї діяльності, не переоцінюють, але й не недооцінюють результат, в оцінках інших людей, подій є досить неупередженими. Особистісне зростання є досить динамічним (високий рівень). 34,32 % респондентів КГ і 34,50 % ЕГ схильні недооцінювати результати своєї діяльності, ригідні (їм характерні персеверації), для них є характерна зайва критичність, в оцінках поведінки інших людей переважає відтінок критиканства, несхвалення, вони рідко відчують сильні емоції та навіть найефектніші результати не викликають яскравого задоволення або ж засмучення (середній рівень). Досить високий відсоток студентів (30,77 % КГ і 28,66 % ЕГ) схильні переоцінювати результат своєї діяльності, успіх викликає в них напади сильної веселості, невдачі, навпаки, провокують неадекватне горе, їх особистісне зростання непередбачуване, багато в чому випадкове, респондентам притаманна підвищена тривожність [492, с. 275].

Результати діагностики емоційного інтелекту майбутніх соціальних працівників визначалися за допомогою однойменної методики Н. Холла, що засвідчило переважно низький інтегративний рівень сформованості емоційного інтелекту у 87,57 % опитуваних КГ та 90,06 % респондентів ЕГ, високий – у 0,59 % опитуваних КГ і в 0,58 % ЕГ, середній – в 11,83 % КГ та 9,36 % ЕГ. Найгірші результати (низький рівень) студенти продемонстрували за шкалами «управління своїми емоціями» (емоційна відхідливість, емоційна ригідність) – 96,45 % респондентів КГ і 97,08 % ЕГ; «самотивація» – 84,62 % опитуваних КГ та 86,55 % ЕГ; «емоційна обізнаність» – 79,88 % досліджуваних КГ і 78,36 % ЕГ; «розпізнавання емоцій інших людей» (уміння впливати на емоційний стан інших) – 68,05 % досліджуваних КГ та 76,03 % ЕГ; «емпатія» – 57,99 % студентів КГ і 64,92 % ЕГ. Практично відсутні студенти за всіма параметрами, які досягли високого рівня сформованості показників [492, с. 275].

Вимірювання комунікативної й соціальної компетентності за допомогою КОСКОМ В. Куниціної засвідчили переважно низький рівень сформованості цього параметра (59,76 % студентів КГ та 54,97 % ЕГ виявили низький рівень), середній – 39,64 % опитуваних КГ і 44,45 % ЕГ, високий – 0,59 % представників КГ та 0,59 % ЕГ [492, с. 275].

Результати діагностики за шкалою «розуміння ситуації» засвідчили високий рівень сформованості показників цього параметра лише в 0,59 % опитуваних КГ і 0,59 % ЕГ. Ці студенти вміють швидко орієнтуватися в новому колективі, у міжособистісному спілкуванні, зазвичай, правильно оцінюють ситуацію, у якій доводиться діяти й бути, добре орієнтуються в складних ситуаціях і досить швидко знаходять із них вихід. Середній рівень сформованості показників цього параметра простежено в 55,03 % досліджуваних КГ та 51,46 % ЕГ, низький – у 44,38 % респондентів КГ і 47,96 % ЕГ. У досліджуваних із низькими показниками за шкалою, виявлено протилежні особливості в поведінці [492, с. 275]. Результати діагностики за шкалою «вправність, хватка (спритність)» засвідчили високий рівень сформованості показників цього параметра лише в 3,55 % опитуваних КГ та

2,92 % ЕГ, середній – у 44,97 % досліджуваних КГ і 47,37 % ЕГ, низький – у 51,48 % КГ та 49,71 % ЕГ.

Високий рівень сформованості моральних настановлень засвідчили 0,59 % опитуваних контрольної групи й 0,58 % ЕГ, середній – 47,93 % студентів КГ і 49,13 % ЕГ, низький – 51,48 % досліджуваних КГ та 50,29 % ЕГ.

Не простежено серед контрольної й експериментальної груп жодного студента з високим рівнем сформованості показників за параметром «мотивація досягнення» (орієнтація на успіх), натомість більшість досліджуваних – 80,47 % КГ і 74,27 % ЕГ засвідчили низький рівень сформованості зазначеного параметра.

У результаті діагностики за шкалою «емоційна стабільність» не виявлено студентів із високим рівнем сформованості цього параметра. Високі показники за цією шкалою засвідчують здатність особистості зберігати психічну рівновагу в ситуації фрустрації, терпимість до помилок у поведінці інших людей, домінування хорошого настрою, здатність виявляти витримку там, де це потрібно. Низькі показники за шкалою «емоційна стабільність» свідчать про протилежне. Потрібно зазначити, що у 85,91 % опитуваних КГ та 88,89 % ЕГ виявлено саме низький рівень сформованості цього показника.

Досліджуючи вміння самопрезентації, ми виявили, що воно сформоване в 0,59 % студентів КГ і 0,58 % ЕГ на високому рівні, у 48,52 % опитуваних КГ та 43,86 % ЕГ – на середньому, у 50,89 % досліджуваних КГ і 55,56 % ЕГ – на низькому [492, с. 275]. Високі показники за цією шкалою свідчать про те, що досліджувані добре усвідомлюють важливість відповідності зовнішнього вигляду й поведінки людини особливостям та умовами ситуації, уміють подати себе й добре орієнтуються в тому, як повинні виглядати та поводити себе відповідно до вимог ситуації й обставин.

Високий рівень вербальної компетентності (доречність висловлювань, облік контексту й підтексту висловлювання, відсутність труднощів у письмовій мові, варіативність інтерпретації інформації, хороша орієнтація у сфері оцінних стереотипів і шаблонів, множинність смислів уживаних понять, метафоричність

мови) виявлено в 0,59 % студентів КГ та 0,58 % ЕГ, середній – у 29,59 % опитуваних КГ і 26,90 % ЕГ, низький – у 69,82 % досліджуваних КГ та 72,52 % ЕГ.

Високий рівень еґо-компетентності (знання про себе й схильність працювати над власним виглядом, своїм іміджем, здатність до самопрезентації) виявлено в 7,10 % студентів КГ і 12,86 % ЕГ, середній – у 39,64 % досліджуваних КГ та 40,94 % ЕГ, низький – у 53,25 % представників КГ і 46,20 % ЕГ.

Результати діагностики за шкалою «комунікативна компетентність» показали, що лише 3,55 % студентів КГ та 2,92 % ЕГ із високим рівнем сформованості цього параметра. Ці студенти легко включаються в розмову в будь-якій компанії незалежно від статі й віку, уміють домовитися практично з будь-ким, повернути розмову в потрібне русло, добре орієнтуються в правилах етикету в спілкуванні з незнайомими людьми, практично завжди знаходять вихід зі скрутного становища в міжособистісному спілкуванні, добре володіють мистецтвом компліменту, можуть вільно та легко висловлюватися щодо позитивних рис людей, мають гарне уявлення про культурні норми, звичаї, традиції, етикет і відчують межі у сфері спілкування. Досліджувані з низькими показниками за шкалою виявляють протилежні особливості в поведінці й спілкуванні. У 60,36 % студентів КГ та 65,50 % ЕГ виявлено саме низький рівень сформованості цього показника [492, с. 275].

У процесі дослідження не виявлено студентів в ЕГ і КГ із високим показником за шкалою «впевненість». На середньому рівні сформовані вміння відстоювати свої права, висловити думку, першим вступити в міжособистісний контакт у спілкуванні в 31,36 % опитуваних КГ та 22,81 % ЕГ. Решта респондентів виявили низький рівень сформованості показників за зазначеною шкалою, продемонструвавши зворотні характеристики в поведінці.

Результати діагностики за шкалою «комунікативно-особистісний потенціал» дали підставу виявити у 2,96 % студентів КГ і 4,10 % ЕГ високий рівень сформованості цього параметра, а в 62,13 % представників КГ та 54,38 % ЕГ – низький. Високий рівень сформованості показників за цією шкалою засвідчують, що респонденти можуть легко без особливих зусиль і напруги засвоїти великий

обсяг нової інформації, уміють добре слухати, почуваються вільно в нових та незнайомих ситуаціях, приймаючи рішення, схильні прораховувати всі наслідки й взаємні ходи, рідко ображаються, легко знаходять спільну мову з людьми, їм часто вдається передбачити, як поведе себе в тій чи іншій ситуації та чи інша людина, можуть зосереджуватися й працювати за сильних відволікаючих обставин. Досліджувані з низькими показниками за шкалою виявляють протилежні особливості [492, с. 275–276].

Результати опитування за методикою «Визначення рівня самоактуалізації особистості» (опитувач САМОАЛ) засвідчили переважно середній рівень сформованості показників за параметрами «саморозуміння», «контактність», «гнучкість у спілкуванні» та практично відсутність високого рівня.

Зокрема, за шкалою «саморозуміння» респонденти виявили такі рівні – високий – 4,14 % опитуваних КГ і 4,10 % ЕГ, середній – 53,26 % опитуваних КГ та 56,72 % ЕГ, низький – 42,60 % і 39,18 % відповідно. Високий показник за цією шкалою свідчить про чутливість, сензитивність людини до своїх бажань та потреб, вони не схильні підміняти власні смаки й оцінки зовнішніми соціальними стандартами. Низький бал за шкалою «саморозуміння» властивий людям невпевненим, які орієнтуються на думку навколишніх [492, с. 275].

За шкалою «контактність» (навички ефективного спілкування, схильність до налагодження контактів з іншими людьми) ми виявили такі рівні: високий – 2,37 % опитуваних КГ та 4,10 % ЕГ; середній – 49,11 % опитуваних КГ і 51,46 % ЕГ; низький – 48,52 % та 44,44 % відповідно.

Гнучкість у спілкуванні на високому рівні діагностовано лише у 2,37 % опитуваних КГ і 4,10 % ЕГ. На середньому – у 69,23 % досліджуваних КГ та 69,59 % ЕГ, на низькому – у 28,40 % студентів КГ і 26,31 % ЕГ, що свідчить про наявність або відсутність у досліджуваних соціальних стереотипів, спроможності до адекватного самовираження в спілкуванні. Високі показники свідчать про автентичну взаємодію з оточенням, спроможність до саморозкриття, орієнтацію особистості на особистісне спілкування, несхильність до фальшу або маніпуляцій.

Низькі показники характерні для людей ригідних, негнучких, не впевнених у власній привабливості, у тому, що вони цікаві співрозмовники.

За допомогою методики «Діагностика перцептивно-інтерактивної компетентності» (модифікований варіант Н. Фетискіна) у 8,28 % опитуваних КГ і 12,28% ЕГ виявлено високий ступінь адекватності оцінки особистих якостей партнерів по взаємодії, у 83,43 % досліджуваних КГ та 79,53 % ЕГ – середній, у 8,28 % респондентів КГ і 8,19 % ЕГ – низький [492, с. 276].

Низький рівень конфліктності в групі, високий ступінь прояву загальних інтересів, уміння зрозуміти думку опонента, іншої людини простежено у 2,96 % досліджуваних КГ й у 2,92 % ЕГ. Середній рівень сформованості характеристик особистості за параметром «взаєморозуміння» виявлено у 89,94 % досліджуваних КГ та 87,13 % ЕГ, низький – у 7,10 % і 9,94 % досліджуваних відповідно [492, с. 276].

Результат діагностики за шкалою «взаємовплив» (ступінь значущості думки, вчинків інших представників групи, самокорекція, саморефлексія) засвідчив сформованість у 5,92 % опитуваних КГ та 4,68 % ЕГ високого рівня показників за цим параметром, у 66,27 % досліджуваних КГ і 60,23 % ЕГ – середній, у 27,81 % опитаних КГ та 35,09 % ЕГ – низький [492, с. 276].

Результати тестування рефлексивної підструктури ОРК СК МСП за допомогою методики діагностики рефлексивності (опитувальник А. Карпова) (діагностується рефлексивність як психічна властивість, рефлексія як процес, рефлексування як стан) дали змогу виявити вираження в опитуваних цього параметра на високому рівні – у 3,55 % досліджуваних КГ й у 2,92 % ЕГ, а середній простежено в 37,87 % та 40,35 % опитуваних, низький – у 58,58 % і 56,73 % відповідно [492, с. 276].

Водночас результати діагностики студентів за методикою «Самооцінка рефлексивних умінь» (Л. Носко) (у модифікації автора) засвідчили високий рівень сформованості цього параметра в 10,06 % опитуваних КГ і 9,36 % ЕГ, середній – у 81,66 % КГ та 77,78 % ЕГ відповідно, низький – у 8,28 % КГ і 12,87 % ЕГ досліджуваних [492, с. 277]. Діагностика окремих показників засвідчила їх

сформованість переважно на 1) високому та середньому рівнях: спроможність поставити себе на місце іншого; уміння суб'єкта сприймати та оцінювати свої відносини з іншими членами групи, оцінювати й застосовувати власні психологічні, індивідуальні та професійні ресурси; уміння здійснювати збір і фіксувати інформацію про власні якості, характеристики, цінності та настанови, професійні дії, їх ефективність, на основі застосування різних методів самодіагностики; 2) низькому й середньому рівнях: уміння зайняти рефлексивну позицію, яка реалізується через такі рефлексивні процеси, як саморозуміння та розуміння інших, самооцінювання й оцінювання інших, інтерпретації, самоінтерпретації, моделювання та проєктування; уміння коригувати та стимулювати новий напрям розв'язання соціальної/професійної задачі; уміння виділяти, аналізувати й співвідносити з предметною ситуацією свої способи дії; уміння схематизувати ситуацію міжособистісної взаємодії [492, с. 277].

На підставі проведених розрахунків за всіма проведеними методиками отримано узагальнені дані, які відбивають сформованість особистісно-рефлексивного компонента СК МСП на констатувальному етапі педагогічного експерименту (табл. 5.4). Результати проведених діагностик подано в додатку М 3 [492, с. 277].

Перевірка на достовірність дала змогу зафіксувати відсутність істотної відмінності між середніми арифметичними величинами у контрольній та експериментальній групах, що вказує на їх однорідність ($p > 0,05$) (див. додаток П).

Таблиця 5.4

**Рівні сформованості особистісно-рефлексивного компонента СК МСП, %
(констатувальний етап експерименту)**

Група	Рівні					
	низький		середній		високий	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
КГ	68	40,24	100	59,17	1	0,59
ЕГ	68	39,77	102	59,65	1	0,58

Узагальнюючи дані, отримані під час діагностики за кожним із компонентів СК МСП, робимо висновок, що майбутні соціальні працівники мають різні рівні її сформованості: високий рівень виявлено в 0,59 % досліджуваних КГ і в 0,58 % – ЕГ; середній – у 63,91 та 64,91 % відповідно, низький – у 35,50 і 34,50 %. Зведені рівневі результати щодо розвиненості СК МСП (її тривимірної структури) відображено в табл. 5.5.

Таблиця 5.5

Рівні сформованості СК МСП, %
(констатувальний етап експерименту)

Група	Рівень					
	низький		середній		високий	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
КГ	60	35,50	108	63,91	1	0,59
ЕГ	59	34,50	111	64,91	1	0,58

Підсумковий аналіз вихідних результатів дослідження щодо сформованості СК МСП, отриманих на констатувальному етапі педагогічного експерименту із використанням t-критерію Стюдента, засвідчив, що за всіма її компонентами (мотиваційно-ціннісним, когнітивно-діяльним, особистісно-рефлексивним) констатовано відсутність статистично значущої різниці середніх арифметичних величин у контрольній та експериментальній групах, що підтверджує їх однорідність і дає право переходити до формувального етапу експерименту. Водночас аналіз отриманих даних засвідчив нерівномірність розвитку зазначених компонентів у студентів. Найнижчі результати отримано щодо когнітивно-діяльного й особистісно-рефлексивного складників, формування яких у процесі фахової підготовки потребує особливої уваги [494, с. 126].

5.3. Імплементация системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки

Формувальний експеримент реалізовано в ЕГ на настановчо-мотиваційному, когнітивно-діяльному, рефлексивно-результативному етапах

(змістово-процесуальний блок у досліджуваній системі). Розкриємо їх сутність детальніше.

Спираючись на позиції, виокремлені нами в підрозділі 2.2, зазначимо, що *настановчо-мотиваційний етап формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників*, який охоплював 1–3 семестри бакалаврської програми, передбачав актуалізацію мотивації та настановлень у студентів на соціо професійний, особистісний саморозвиток, формування та прояв соціальної компетентності. Це вимагало виконання таких завдань, як 1) виявлення схильності студентів до обраного фаху та мотивів їх вступу на спеціальність 231 Соціальна робота, 2) сприяння їхній успішній соціальній адаптації в умовах закладу вищої освіти; 3) розкриття можливостей університетського освітнього середовища у контексті формування СК студентів, їх професійного й особистісного розвитку, саморозвитку та мотивування студентів на діяльнісне освоєння цього середовища; 4) стимулювання активності й мобільності майбутніх соціальних працівників.

Перше завдання (1 семестр бакалаврської програми) – вивчення мотивів студентів із вибору фаху реалізовано під час вивчення ними навчальної дисципліни «Вступ до спеціальності» (соціальної педагогіки/соціальної роботи). Передусім оцінено схильність студентів до професії соціономічної сфери. Із цією метою застосовано «Опитувальник професійних переваг», розроблений Д. Голландом [423, с. 88–130]. Методика дала змогу виявити міру відповідності респондента кожному із шести типів особистості та професійному середовищу (реалістичному, інтелектуальному, артистичному, соціальному, підприємницькому, конвенційному (назва типу особистості й середовища ідентичні)), однорідність його інтересів. Розробник методики правомірно зауважував, що успішність професійної діяльності та задоволеність людини працею залежить від того, якою мірою певний професійний тип особистості відповідає моделі професійного середовища, адаптується в ньому. Результати такого дослідження і їх інтерпретація дали змогу встановити пріоритет певної сфери діяльності для досліджуваних та міру їх адаптованості до різних професійних середовищ (відмінна, хороша, недостатня, дуже погана). Позитивним є те, що в більшості студентів діагностовано соціальний

тип особистості й схильність до соціального професійного середовища, що характеризуються такими аспектами:

- перевага таких видів діяльності, як орієнтація на роботу в групі з людьми, а не з предметами; навчання, пояснення, роз'яснення; допомога, консультування, порада; організація групових заходів, ведення дискусій;

- здібності, якими володіють студенти (вербальні, викладацькі, ораторські, навички спілкування та взаємодії з людьми, слухання);

- особистісні характеристики й цінності: гуманність, етичність, відповідальність, моральність; кооперативність, налаштованість на інших, розуміння інших; тактовність, емоційна теплота, дружність, життєрадісність, оптимістичність;

- надають перевагу роботі з людьми в соціальних, релігійних організаціях, школах; медичних установах, психіатричних, психотерапевтичних, психологічних, консультативних службах, установах соціального захисту;

- професії: соціальний працівник/соціальний педагог, соціолог, педагог, психолог, лікар, адвокат та ін.

Потрібно зауважити, що за допомогою цієї методики практично щороку нами діагностується 1–2 студенти з групи, котрі не належать до соціальної чи дотичної до неї сфер, проте вступили на навчання зі спеціальності 231 Соціальна робота. Частково причини цього з'ясовано в результаті аналізу написаних студентами есе на тему «Чому я обрав професію соціального працівника/соціального педагога?» Виявлено, що лише незначна кількість студентів (до 25 %) цілеспрямовано та свідомо вступили на навчання за цією спеціальністю. Отже, зазначене вище й написання студентами есе на тему «Чому я обрав (ла) професію соціального педагога/працівника?» дало змогу змодельовати «портрет студента» й визначити подальші кроки дослідження.

Друге завдання – сприяння успішній соціальній адаптації студента в умовах закладу вищої освіти (1 семестр бакалаврської програми) – передбачало залучення до роботи психолога університету. У співпраці з ним проведено програму психологічної підтримки молоді, котра уміщувала анкетування «Особливості

соціальної, психологічної адаптації студентів 1-го курсу», а за його результатами – проведення мінілекції щодо адаптації студентів-першокурсників до освітнього середовища закладу вищої освіти, консультування й тренінгу. Анкетування дало змогу визначити типові для студентів очікування, переживання, труднощі, значущі аспекти, пов'язані з їхньою адаптацією до умов закладу вищої освіти. Під час лекції студентів поінформовано про особливості освітнього процесу університету та надано поради щодо організації їхньої навчальної роботи. Окремі аспекти занять стосувалися формування психологічних настановлень (установок) на самовиховання, самоосвіту, саморегуляцію дій студентів і їхньої поведінки. Завершено пропоновану психологом програму тренінгом щодо запобігання станам занепокоєння та знаходження оптимальних моделей поведінки в студентському середовищі. Під час цього заходу проведено корекцію хибних очікувань і типових ілюзій щодо навчання, здійснено пошук оптимальних моделей поведінки особистості в студентському середовищі, добір оптимальних стратегій навчання, формування почуття згуртованості групи, мотивування на навчання через актуалізацію життєвих планів, мрій щодо професійної самореалізації. У межах реалізації завдання, студентів ознайомлено з факультетом за методом «рівний–рівному» за посередництва студентського самоврядування й студентського декана, проведено щорічну акцію «Підтримай першокурсника»! Зауважимо, що роботу з адаптації студентів до умов освітнього закладу організували в різних формах і в університетах-партнерах нашого дослідження. Проте відзначимо, що перше й друге завдання настановчо-мотиваційного етапу формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників та інформація, отримана під час їх виконання, є цінними для нас (для дослідників) у контексті побудови «узагальненого портрета студента» й розробки подальших кроків у напрямі формування СК особистості.

Виконання третього та четвертого завдань настановчо-мотиваційного етапу формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників (2–3 семестри бакалаврської програми) – розкрити можливості університетського освітнього середовища в контексті формування СК студентів, їхнього

професійного й особистісного розвитку, саморозвитку та мотивування студентів на діяльнісне освоєння цього середовища, стимулювання активності й мобільності здобувачів вищої освіти – передбачало упровадження низки заходів, зокрема, таких як брифінг «Студентське самоврядування в дії та діяльність Наукового товариства аспірантів і студентів (НТАіС)», брифінг «Студентське самоврядування: проблеми, сьогодення, перспективи», лекція «Волонтерський рух у Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки», презентація роботи громадських організацій м. Луцька, програми Європейської волонтерської служби. Також організовано й проведено зустріч із волонтером Корпусу миру Елісон Стоунер на тему «Волонтерський рух з Америки до нас» та ін. Зауважимо, що долучитися до цих заходів мали можливість усі студенти ЕГ. Окремі заходи проходили щорічно (впродовж 2015–2019 рр.). Зокрема, мета заходів «Студентське самоврядування в дії й діяльність НТАіС» та «Студентське самоврядування: проблеми, сьогодення, перспективи» – знайомство студентів з основними напрямками роботи цих органів за методом рівний–рівному (волонтерською діяльністю, профілактичною, дозвіллевою, науковою та ін.). Наголошено на можливостях особистісного й професійного становлення та саморозвитку через участь студентів у їхній діяльності. Частина зазначених вище заходів організовано у співпраці з Молодіжним центром Волині (проект ГО «Молодіжна платформа», директор – З. Ткачук, спеціаліст у роботі зі студентською молоддю – С. Мілінчук).

Внутрішньому мотивуванню студентів та виробленню в них настановлень щодо формування та розвитку СК також сприяв факультативний курс «Соціальна компетентність фахівця соціономічної сфери», зміст котрого розкрито нами нижче.

Загалом, результат настановчо-мотиваційного етапу – актуалізація у студентів настановлень та мотивів на соціо професійний, особистісний саморозвиток, формування та прояв соціальної компетентності.

Когнітивно-діяльнісний етап формування СК МСП (4–7 семестри бакалаврської програми) передбачав вироблення компетенцій (у такій послідовності, як засвоєння студентами знань–формування розуміння–формування навичок, умінь–реалізація компетенції) і вияв соціальної компетентності на

практиці. Відзначимо, що реалізація системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки відбувалася у процесі аудиторного і позааудиторного навчання, органічно пов'язувалася з освітнім процесом, охоплювала всіх студентів ЕГ і передбачала на кожному етапі формувального експерименту застосування визначених інноваційних технологій, інноваційних та традиційних форм, методів, засобів формування СК МСП.

Компенсаторну роль на когнітивно-діяльнісному етапі формування СК МСП відведено *факультативному курсу* «Соціальна компетентність фахівця соціономічної сфери» (4–5 семестри) (див. додаток Р). Це базовий, соціально й професійно значущий формувальний захід, система впливів щодо вироблення соціальної компетентності фахівців соціономічної сфери та створення збагаченого соціальним складником освітнього середовища закладу вищої освіти [469, с. 50].

Мета курсу – формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників через їх мотивування й формування настановлень на соціально-професійний саморозвиток, розробку та побудову індивідуальної траєкторії соціо професійного розвитку та формування СК, вироблення компетенцій для навчання протягом життя. Вона реалізовувалася через імплементацію в процес підготовки майбутніх соціальних працівників теоретичного та практичного блоків [469, с. 50].

Перший (теоретичний) умовно визначений блок мав на меті мотивувати студентів (акцентовано саме на вироблення внутрішньої мотивації та настановлень) на особистісний і професійний розвиток, вироблення СК; озброїти їх знаннями щодо вимог, котрі висуваються до соціально компетентних соціальних працівників, сутності, структури соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери, її змістової характеристики; методів діагностики компонентів та соціальної компетентності загалом; механізмів, способів формування й розвитку соціальної компетентності; шляхів прояву компетентності, соціальної поведінки та набуття власного соціального досвіду.

Ціль другого блоку (практичний) – сформувати в студентів (1) уміння будувати індивідуальну траєкторію власного соціо професійного розвитку у контексті формування соціальної компетентності; діагностувати рівень сформованості складників власної соціальної компетентності та компетентності в цілому; відбирати ефективні для себе й дієві способи, шляхи формування соціальної компетентності; демонструвати соціально відповідальну поведінку, уміння вибудовувати стосунки з людьми; передавати соціальний досвід у доступній формі на практиці; налагоджувати співпрацю з фахівцями та організаціями; розробляти й упроваджувати соціальні проекти на базі факультету, університету, громади (під час їх розробки та реалізації ми послуговувалися теоретико-методичними розробками О. Безпалько [35]); рефлексувати власну соціальну діяльність та діяльність інших; (2) систему соціальних компетенцій.

Факультативний курс передбачав оволодіння студентами таких тем, як «Загальна характеристика міжособистісного спілкування», «Міжособистісна взаємодія», «Вимоги до фахової підготовки соціально компетентних соціальних працівників», «Концептуальні підходи до визначення змістової сутності поняття “соціальна компетентність соціальних працівників”», «Структура соціальної компетентності соціального працівника», «Можливості освітнього середовища закладу вищої освіти у формуванні соціальної компетентності особистості», «Міжсекторна взаємодія університету на рівні соціального партнерства з службами та організаціями громади та місце студента у ній», «Менторство та роль менті у соціо професійному становленні особистості», «Інструментарій з формування соціальної компетентності особистості» [469, с. 50].

Ураховуючи специфіку поняття «компетенція», її сутність і зміст, опрацьовуючи теоретичний матеріал факультативного курсу, ми ґрунтувалися на ідеї, що якість сформованої в МСП СК та пов'язаних із нею компетенцій буде вищою за умови розвитку в студентів когнітивної сфери шляхом застосування теоретичних і прикладних аспектів модифікованої таксономії Блума (B. Bloom). Науковцем та його послідовниками (Л. Андерсен (L. Anderson), Д. Кратвол (D. Rrathwohl), Е. Сімпсон (E. Simpson), А. Херроу (A. Harrow), У. Доусон

(W. Dawson), Т. Ферріс і С. Азіз (Т. Ferris and S. Aziz)) [621, с. 236] створено таксономії в пізнавальній, афективній та психомоторній сферах. Таксономія – класифікація й систематизація «об'єктів, яка побудована на основі їхнього природного взаємозв'язку і використовує для опису категорії, розташовані послідовно, за наростаючою складністю, тобто за ієрархією» [166, с. 72], де кожна наступна категорія складніша за попередню й обов'язково включає її [198, с. 24–25; 469, с. 49].

Так, для формулювання результатів навчання в зазначених вище сферах Б. Блум (B. Bloom) запропонував набір дієслів за рівнями складності (див. додаток К 5). Відповідно, *когнітивна (пізнавальна) сфера* особистості містила шість таких рівнів: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінювання; *афективна* – отримання інформації, зворотна реакція, ціннісна орієнтація, організація, характеристика; *психомоторна сфера* стосувалася фізичних навичок, уключаючи питання координації мозкової та м'язової діяльностей і є важливою для наук про здоров'я, мистецтво, музику, фізичну культуру, а також в інженерії, коли йдеться про предмети, тісно пов'язані з лабораторним практикумом. Зокрема, необхідність створення таксономії в когнітивній сфері Б. Блум (B. Bloom) пояснював потребою у відстеженні результатів освітнього процесу, що правомірно співвідноситься з основними положеннями компетентнісного підходу. Тобто цілі навчання формулюються через його результати [469, с. 49].

Потрібно зазначити, що з «розвитком зазначеної теорії положення верхніх рівнів засвоєння (синтезу та оцінювання) було переглянуто ..., а також запропоновано перейти у назві рівнів від іменників до дієслів» [621, с. 236]. Послідовниками теорії визначено такий порядок рівнів пізнавальних процесів у когнітивній сфері: знати, розуміти, застосовувати, аналізувати, оцінювати, створювати [621, с. 236–237] (табл. 5.6). Основні її положення враховано під час формулювання завдань і запитань у процесі опрацювання студентами тем курсу та відбито в його науково-методичному забезпеченні.

Модифікований варіант таксономії Блума

(Л. Андерсон, Д. Кратвіль)

Знання	Рівень пізнавальних процесів					
	Пам'ятати	Розуміти	Застосовувати	Аналізувати	Оцінювати	Створювати
Фактологічні знання (<i>Factual Knowledge</i>)						
Концептуальні знання (<i>Conceptual Knowledge</i>)						
Процедурні знання (<i>Procedural Knowledge</i>)						
Метакогнітивні знання (<i>Metacognitive Knowledge</i>)						

Джерело: [525, с. 27].

Отже, до кожної з тем факультативного курсу запропоновано перелік запитань та завдань, розроблених на основі модифікованої таксономії Блума [440; 397]. У таблиці 5.7 запропоновано їх орієнтовний перелік.

Таблиця 5.7

Завдання та питання для формування соціальної компетентності студентів-бакалаврів спеціальності 231 Соціальна робота відповідно до рівнів пізнавальних процесів модифікованої таксономії Блума

Рівні пізнавальних процесів	Завдання та питання для студентів
1	2
Пам'ятати/знати (<i>Remember</i>)	Назвіть основні сфери, що транслюють вимоги до соціально компетентного фахівця та його підготовки. Визначте такі поняття, як «компетенція», «компетентність», «соціальна компетентність». Назвіть, хто з науковців досліджував соціальну компетентність майбутніх соціальних працівників. Складіть список показників, які потрібно враховувати під час оцінювання мотиваційно-ціннісного (когнітивно-діяльнісного, особистісно-рефлексивного) компонента соціальної компетентності соціального працівника [469, с. 51].

Продовження таблиці 5.7

1	2
	<p>Визначте поняття «освітнє середовище університету».</p> <p>Складіть список волонтерських організацій вашого регіону. Оберіть одну з інноваційних технологій вищої освіти й схарактеризуйте її.</p> <p>Назвіть ефективні форми вироблення соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників [469, с. 51].</p>
<p>Розуміти (<i>Understand</i>)</p>	<p>Поясніть різницю між формально, неформальною та інформальною освітою.</p> <p>Ідентифікуйте учасників і визначте цілі фахової підготовки майбутніх соціальних працівників.</p> <p>Чим відрізняються поняття «компетенція» й «компетентність».</p> <p>Поясніть різницю між зовнішньою та внутрішньою мотиваціями.</p> <p>Поясніть різницю між поняттями «активність», «мобільність».</p> <p>Проілюструйте важливість ролі мотивації для професійного й особистісного становлення соціального працівника.</p> <p>Поясніть різницю між поняттями «менті» та «ментор».</p> <p>Виділіть основні функції ментора щодо формування соціальної компетентності студента [469, с. 51].</p>
<p>Застосовувати (<i>Apply</i>)</p>	<p>Покажіть, як зміни в суспільстві впливають на фахову підготовку майбутніх соціальних працівників.</p> <p>Протестуйте сформованість власної соціальної компетентності та окремих її компонентів за власноруч підібраними методиками.</p> <p>Розробіть план заходів волонтерської групи вашого факультету.</p> <p>Запропонуйте перелік питань/проблем, у розв'язанні яких ви потребуєте допомоги ментора [469, с. 51].</p>
<p>Аналізувати (<i>Analyze</i>)</p>	<p>Подискутуйте на тему: «Як самоосвіта та саморозвиток впливають на професійне становлення фахівця й формування його соціальної компетентності?»</p> <p>Проаналізуйте та зіставте визначення «соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників», що представлені в працях науковців.</p> <p>Проаналізуйте наявні моделі соціальної компетентності майбутнього соціального працівника. Визначте, яка модель</p>

Закінчення таблиці 5.7

1	2
	<p>імпонує вам найбільше. Відповідь аргументуйте. Проаналізуйте останні наукові статі з теми лекційного заняття, окресліть коло основних проблем у них і визначте ті, що потребують розв'язання [469, с. 51].</p>
<p>Оцінювати (<i>Evaluate</i>)</p>	<p>Виконайте оцінку ролі соціальної компетентності у вашому професійному й особистісному становленні. Порівняйте можливості формальної, неформальної та інформальної освіти в професійному й особистісному становленні фахівця. Оцініть можливості студентського самоврядування у формуванні соціальної компетентності студентів. Оцініть переваги міжсекторної взаємодії університету на рівні соціального партнерства зі службами та організаціями громади [469, с. 51].</p>
<p>Створювати (<i>Create</i>)</p>	<p>Подискутуйте на тему «Роль ментора в професійному й особистісному становленні майбутнього соціального працівника». Спроектуйте процес вашого становлення як фахівця (із використанням методу «самофутурування») Запропонуйте власне визначення «соціальної компетентності особистості». Підготуйте й проведіть захід у межах вашої академічної групи, спрямований на формування компонентів соціальної компетентності особистості. Проаналізуйте роботу студентського самоврядування вашого факультету щодо формування соціальної компетентності студентів, визначте позитивні та негативні моменти, запропонуйте шляхи вдосконалення. Оберіть одну службу або організацію громади й розробіть напрями можливої взаємодії щодо формування соціальної компетентності студентів. Розробіть анкету та проведіть дослідження на власноруч обрану проблему з теми заняття. Розробіть фрагмент заняття (лекційного, практичного) із використанням методів, засобів, прийомів ефективного формування соціальної компетентності фахівця. Створіть власний інструментарій формування соціальної компетентності студента [469, с. 51].</p>

Джерело: розроблено автором [469, с. 51].

Грунтуючись на основних аспектах зазначеної вище таксономії, ми умовно визначили три рівні сформованості когнітивної підструктури соціальної

компетентності студентів, як-от: низький/репродуктивний (відповідно до таксономії – це рівні пізнавальних процесів «пам'ятати/знати» та «розуміти»), середній/конструктивний (до попередніх додано такі рівні пізнавальних процесів, як «застосовувати», «аналізувати») і високий/творчий (до попередніх, додано такі рівні пізнавальних процесів, як «оцінювати», «створювати»). Зауважимо, що основне завдання викладача – налаштувати навчальний процес із поступовим переходом засвоєння знань студентами від репродуктивного рівня до творчого [469, с. 50].

Отже, застосування модифікованої таксономії Блума під час фахової підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти сприяло вдосконаленню організації освітнього процесу, підвищенню якості освіти. У формуванні когнітивної підструктури когнітивно-діяльнісного компонента соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників її застосування дало змогу сформулювати цілі навчання через конкретні дії та операції, оцінити його результати [469, с. 50]. Означені позиції таксономії відображені й у технології повного засвоєння знань (автори – американські психологи Дж. Керролл (J. Carroll), Б. Блум (B. Bloom), модифіковані її варіанти – В. Беспалько (технологія критеріально орієнтованого навчання), М. Кларін) і методиці навчання на основі повного засвоєння знань (Дж. Блок (J. Block) і Л. Андерсон (L. Anderson)) [401, с. 55–57], положення яких урахувалися нами в процесі викладання факультативного курсу.

Відзначимо, що невід'ємним елементом кожного заняття у межах факультативного курсу була рефлексія, котра стосувалась оцінки ступеня досягнення цілей (навчальних, особистісних, професійних) шляхом самооцінки, взаємооцінки, контролю знань тощо. Формувалася самооцінка щодо вмінь досягати сформульованих викладачем цілей, формулювати власні мікроцілі, настановлення, виконувати навчально-професійні завдання; рівня засвоєння знань, вироблення вмінь, ефективності роботи в групі, міжособистісній взаємодії; сформованості компетенцій у соціальній та професійній сферах тощо.

Особливу увагу під час вивчення факультативного курсу звернуто на питання діагностики студентами сформованості компонентів власної соціальної компетентності з використанням діагностичного інструментарію, представленого в додатках Л 1–Л 14. Реалізація зазначеного потребувала певних часових затрат, оскільки отримані дані були підґрунтям аналізу, матеріалом для побудови перспективної траєкторії розвитку компетентності. Студенти будували структуру власної СК за допомогою технології *mind mapping*, котру представлено та описано в підрозділі 4.4. Також, задля відстеження динаміки сформованості складників СК та компетентності загалом, кожен студент фіксував результати діагностики у спеціальній карті, яка, одночасно, слугувала й матеріалом для моніторингу стану сформованості СК студентів викладачем. Побудова ментальних карт «Структура СК МСП» мала потужний вплив і на підтримку внутрішньої мотивації студентів, стимулювала рефлексію. Під час практичних занять, самостійної роботи учасники освітнього процесу застосовували ІКТ, зокрема використовували інтерактивний модуль *LearningApps* (розкрито нами в підрозділі 4.4). У межах вивчення курсу студентам пропонувалося самостійно, залежно від результатів діагностики компонентів СК, для її розвитку в ролі слухача пройти масовий відкритий онлайн-курс чи окремі теми із запропонованого переліку (див. додаток К 1).

Апробували здобувачі першого (бакалаврського) рівня вищої освіти отримані під час проходження факультативного курсу знання, уміння, навички, реалізовували компетенції на практиці й збагачували власний досвід у заходах, організованих та проведених як на базі університету, так і поза його межами. Окремі з них відображено в плані виховної роботи педагогічного факультету Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (див. додатки К 9–К10).

Із метою формування СК МСП у процесі позааудиторної роботи студентів ЕГ долучено як учасників до низки *освітніх, тренінгових програм і проєктів*. Частина заходів здійснювалась у співпраці з Молодіжним центром Волині (проєкт ГО «Молодіжна платформа»). Соціальне партнерство реалізовувалося на підставі договору про співпрацю. Зазначений вище центр – це одночасно й база практики

для студентів, оскільки він відповідає таким вимогам: профілю підготовки соціальних працівників/педагогів; керівництво установи достатньо відкрите до прийняття студентів на практику; має високий рівень розвитку техніки та технології, організації й культури праці; установа надає відповідну інформацію навчального характеру (неформальна освіта); забезпечує можливість послідовного проведення більшості видів практик за дотримання вимог наступності; забезпечує можливість проходження практики групою студентів; має кваліфікованих фахівців, спроможних успішно виконувати обов'язки керівника практики, забезпечувати практичну підготовку майбутніх фахівців на належному рівні; підтримує постійні контакти із закладом вищої освіти; розміщений близько від закладу вищої освіти. За бажанням студенти можуть долучатися до роботи центру за власним бажанням, тобто займатися самоосвітою, підвищенням свого професійного рівня й компетентності на рівні неформальної освіти.

Серед основних напрямів співпраці назвемо такі: участь студентів у формуванні державної молодіжної політики та прийнятті рішень; реалізація соціально значущих програм, соціальних проєктів та акцій спільними зусиллями на паритетних умовах; участь студентів в освітніх проєктах та програмах, тренінгах, волонтерських програмах; інформування молоді; залучення до фандрайзингу; проходження студентами практики на базі центру; працевлаштування студентів тощо.

Нижче представлено основні *освітні, тренінгові програми та проєкти, такі як теоретико-прикладна освітня програма «Волонтерський інкубатор», тренінг «Активні громадяни»* (для студентів, які вступили на навчання у 2013 та 2014 рр.); *тренінг «Соціальні права молоді», форум і тренінг у межах проєкту «Моя безпека в правовому колі», грантова програма «ПОЛіС*Поліція і Спільнота»* (для студентів, які вступили на навчання у 2014–2016 рр.), *проєкт «Захисти себе Fest»* (для студентів, які вступили на навчання у 2016 р.).

Зокрема, *теоретично-прикладна освітня програма «Волонтерський інкубатор»* (за спільної підтримки Громадської ініціативи «Крим SOS», ГО «Переселенці Криму та Донбасу» і фінансової підтримки Міжнародної

організації «Stabilization Support Services» (Toronto, Ontario, Canada)) реалізовувалася з листопада 2015 р. по березень 2016 р [365]. Її мета – популяризація волонтерського руху серед студентської молоді, залучення нових волонтерів, надання необхідних теоретичних знань та практичних навичок, які сприятимуть професійному наданню волонтерської допомоги воїнам антитерористичної операції(АТО)/операції об'єднаних сил (ООС) та їхнім родинам, переселенцям, інвалідам, сиротам й іншим категоріям людей, які цього потребують. У межах проєкту «Волонтерський інкубатор» відбулися лекції, майстер-класи, зустрічі студентів із волонтерами Волинського координаційного центру допомоги учасникам антитерористичної операції. Лекційні заняття стосувалися нормативно-правових засад волонтерської діяльності та теоретичних аспектів волонтерського руху. У межах проєкту студенти також здобули базові знання з деонтології, першої медичної допомоги, психології, юриспруденції, а також основні практичні навички для роботи з воїнами антитерористичної операції й членами їхніх родин, інвалідами, сиротами та іншими вразливими категоріями населення [87]. Окремі теми програми стосувалися загальних правил поведінки з колегами по роботі (побудова ділової бесіди, оцінювання діяльності персоналу), невербальних засобів спілкування, функцій і форм спілкування, невербальної комунікації, ефективності спілкування; видів, змісту, причин і способів розв'язання міжособистісних конфліктів, видів конфліктів та особистісних причини їх виникнення, позитивних та негативних функцій конфліктів у суспільстві, поведінки людей у конфлікті, профілактики конфліктів, питань управління поведінкою особистості для попередження конфлікту; технологій і правил переконання співрозмовника та ін.

Тренінг «Активні громадяни» («Active Citizens») за програмою Британської ради для молоді в галузі міжкультурного діалогу й соціального розвитку впроваджувався у співпраці з ГО «Молодіжна платформа» [4]. Він має на меті сприяти соціальним змінам й забезпеченню сталого розвитку шляхом створення та розбудови мережі молодих лідерів із залученням молодіжних організацій, котрі є рушіями реформ у громадах і надання їм знань та навичок, що сприятимуть

побудові відносин між людьми на засадах рівності й однакових можливостей, поваги до різноманіття, уміння вести безконфліктний діалог. Під час тренінгу учасники мали змогу зрозуміти що таке ідентичність та які якості потрібні для проведення продуктивних громадських змін; дізнатися про можливості міжкультурного діалогу та соціального розвитку; отримати сертифікат міжнародного зразка за умови відвідування всіх днів тренінгу; почати писати власні проекти соціальної дії; обмінюватися досвідом і знайти партнерів для реалізації спільних проектів у соціальній сфері; написати проект та взяти участь у конкурсі, оскільки у межах програми Британська рада надає мінігранти на реалізацію соціальних проектів обсягом до 15 000 грн. Програма тренінгу складалася з п'яти модулів: «Я і моя ідентичність», «Я і ТИ – діалог», «Ми разом – активна громада», «Планування проекту соціальної дії», «Реалізація проекту командою».

Тренінг «Соціальні права молоді» в рамках проекту «Моя безпека в правовому колі» (на основі рекомендацій Enter та посібника Ради Європи «Компас» [225]) мав на меті ознайомити студентів із правами, що стосуються способу життя й співпраці молодих людей, їхніх основних життєвих потреб.

Тренінг «Моя безпека в правовому колі» впроваджено у співпраці з ГО «Молодіжна платформа» на продовження теми «Соціальні права молоді». Його учасники, споглядаючи виставу форум-театру, головними акторами якого були студенти спеціальності 231 Соціальна робота, аналізували, висували думки щодо того, як можна змінити ситуацію шляхом її моделювання, моделювання поведінки, отримували інформацію, набували новий досвід. Запрошені гості розповідали про адвокати (як захистити своє право на краще життя), ділилися життєвим досвідом роботи, закликали учасників знати не лише свої права, а й обов'язки, та основне – виконувати їх. Проект «Моя безпека в правовому колі» мав продовження – активні його учасники, волонтери спеціальності 231 Соціальна робота у межах просвітницької програми реалізували тренінг для школярів на тему шкільного булінгу [486]. Як елемент тренінгу використано виставу форум-театру, який дав можливість учням проаналізувати своє ставлення до однолітків, батьків, різних

небезпечних пропозицій «підліткового віку», висловити свої думки з означеної проблеми тощо.

*Грантова програма «ПОЛіС*Поліція і Спільнота»* (див. додаток К 8) (у межах проекту Ради міжнародних наукових досліджень та обмінів (IREX) в партнерстві з Міністерством Внутрішніх Справ України, Міжнародною організацією з розвитку права (IDLO) за фінансової підтримки Відділу з правоохоронних питань (INL) Посольства США) реалізовувалася на факультеті педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки у період з 05 грудня 2017 р. по 11 квітня 2018 р. Основними заходами у межах програми стали такі, як «Безпека життя» (у форматі «живої бібліотеки», 05 грудня 2017 р.), гра «Країна гідності» (14 грудня 2017 р.), тренінг «Моя безпека в правовому колі», форум-театр (у період з 21 лютого 2018 р. по 22 лютого 2018 р.), дебати на тему: «Співпраця громади з поліцією» (06 березня 2018 р.), «Жива бібліотека» (14 березня 2018 р.), форум молоді і патрульної поліції (13 квітня 2018 р.). Завершився проєкт відкриттям простору неформального спілкування для студентів (студентська аудиторія) з інформаційним куточком «ІнФо КуТ» (у ньому розміщено буклети, книги, брошури з питань актуальних соціальних проблем).

Зокрема, мета заходу «Безпека життя», організованого у форматі «живої бібліотеки» – підняти рівень довіри до представників поліції, налагодити комунікацію між молоддю й поліцією. Учасники ділилися на п'ять груп і спілкувались у форматі «живої бібліотеки», де книги – це не звичні продукти на папері, а живі люди. Читач – це будь-який відвідувач «Живої бібліотеки», котрий зацікавлений дізнатися більше про конкретну групу, що її репрезентує Книга, або прагне поставити «заборонені питання» Книзі в необразливій формі в сприятливій, дружній атмосфері. Бібліотекар – це людина, яка сприяє спілкуванню Книги та Читача. Він може пояснити концепцію й правила Живої бібліотеки, відповідає за технічні деталі (стежить за часом, реєстрацією тощо). Читач приходить і реєструється в бібліотеці. Він/вона/обирає з каталогу книгу, котра його зацікавила. Читач підписом засвідчує свою згоду з правилами позики, а забезпечення

конфіденційності – завдання бібліотекаря. Починається читання (Книга та Читач). Читання в Живій бібліотеці означає обговорення тих аспектів, що зацікавили читача, того, що хотілось би йому дізнатися про книгу, і ті деталі, про які в обраній Книзі можна довідатися. Читання кожної книги обмежене певним часом [119]. Із кожною групою по черзі розмовляв один працівник патрульної поліції м. Луцька. Студенти мали змогу поставити будь-які запитання, а представники поліції відповідали на них. Упродовж заходу його учасники також дізналися про діяльність різних підрозділів поліції, про алгоритм реагування на виклики, що надходять службі «102», про ситуацію з безпекою в місті. Методика дала змогу залучити до розмови кожного студента, формуючи комфортну атмосферу відкритості, невимушеності та психологічної безпеки, коли можна говорити на рівних.

Проект «Захисти себе Fest» (автори проекту – член Національної спілки журналістів України, голова громадської організації «ВірГоу» А. Собуцький та аспірантка спеціальності 231 Соціальна робота С. Мілінчук) реалізовано громадською організацією «ВірГоу» за фінансування, наданого неурядовою організацією «Сучасний формат» обласної молодіжної громадської організації «Волинський інститут права» в межах підтримки громадських ініціатив випускників курсу «Громадянська освіта для молодіжних працівників», що здійснювався за підтримки ПРООН і Міністерства закордонних справ Данії в партнерстві з Управлінням патрульної поліції у Волинській області та факультетом педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки). Його мета – інформування про фізичну, медичну, психологічну, інформаційну, юридичну небезпеки та формування шляхів захисту від них.

Серед інших заходів, учасниками яких були студенти спеціальності 231 Соціальна робота варто також відмітити проєкт «Esohackaton» та тренінг «Планування соціальної дії». Зокрема, розробка екоідей у межах проєкту «Esohackaton» передбачала обговорення екологічних проблем міста. Хакатон – це захід, під час якого команди розв’язують певну проблему в обмежений період часу.

Така форма роботи дала змогу студентам дізнатися про локальні екологічні проблеми міста, принципи сталого розвитку, а групова робота сприяла відпрацюванню навичок міжособистісної взаємодії, налагодженню комунікації між учасниками. Спікери наводили успішні приклади екоініціатив. Частина заходу проходила за методикою «Світового кафе» (world cafe) (див. додаток К 4).

Під час тренінгу «Планування соціальної дії» учасники з'ясували, що «соціальна дія» – це дія, яка має на меті покращувати суспільне життя на локальному рівні шляхом спільної діяльності й передбачає колективну співпрацю людей на волонтерських засадах. Тренери ознайомили студентів із проєктним циклом, акцентуючи увагу на таких його складниках, як рефлексія (у процесі аналізу проблем, які треба розв'язати, та формулювання цілей), планування (визначення ідеї для втілення соціальної дії й складання плану її реалізації, комунікація); дія (упровадження соціальної дії); рефлексія (у процесі аналізу позитивних моментів, проблем і перешкод у досягненні успіху, формулювання висновків на майбутнє). Упродовж заходу тренери застосовували такі вправи та методи:

– «дерево проблем/дерево цілей». Учасники визначали проблеми, аналізували та досліджували їх за допомогою схематичної карти, формулювали цілі соціальної дії, які намагалися розв'язати шляхом її здійснення. «Дерево проблеми» студенти трансформували в «дерево цілей». Для цього вони переформулювали виявлені проблеми й причини на позитивні твердження та записували їх як загальну мету, котра включалася до плану соціальної дії;

– «наші ідеї, наші припущення». Вправа заохочувала учасників усвідомлювати припущення, якими вони керуються в повсякденному житті, у тому числі й у процесі обговорення питань і планування проєктів. Студенти в малих групах обговорювали певне твердження, яке відбивало актуальні запити громади. Кожна група визначала припущення, котрі покладено в основу їхнього твердження, альтернативні варіанти та способи збору фактичної інформації, щоб з'ясувати, чи відповідає воно реальній ситуації, чи ні. Як приклад, наведемо таке твердження:

«Шляхом проведення просвітницької роботи з роз'яснення прав жінок ми зможемо знизити рівень побутового насильства»;

– «світове кафе» – групова форма роботи, що дає змогу залучити до обговорення учасників на основі діалогу, створює умови для розвитку колективного інтелекту. Це простий процес взаємодії, спрямований на широкий обмін думками, ідеями й досвідом, що дає змогу організувати обговорення та неформальну дискусію. Методика сприяє залученню в розмову кожного учасника, формуючи комфортну атмосферу відкритості, невимушеності й психологічної безпеки, коли можна говорити на рівних. За допомогою методики «Світового кафе» можна за короткий проміжок часу об'єднати абсолютно різних людей, уникнути можливого непорозуміння та подолати небажання працювати спільно [499]. Цей метод заохочував студентів слухати й висловлювати власну думку за допомогою ефективних прийомів спілкування, деталізації та уточнення ідей, з'ясування пріоритетів;

– «конверт ідей» (напрацювання ідей для розроблення заходів у межах соціальної дії). Кожна група соціальної дії визначала одне запитання, котре поширювалося серед членів цієї групи й інших учасників, а наприкінці тренінгу студенти систематизували та обмірковували отримані відповіді;

– «образи змін» (техніка генерування ідей для розроблення заходів соціальної дії). Використовуючи творчі матеріали та драматизацію, учасники ілюстрували ситуацію «до» й «після» соціальної дії;

– вправа «бостонська матриця» дала змогу студентам оцінити реалістичність їхніх ідей для впровадження соціальної дії;

– інформування, консультування, залучення. Учасники тренінгу розмірковували над тим, кого торкнеться їхня соціальна дія і яким чином вони мають інформувати, проводити консультації та залучати цих осіб. У процесі обговорення вони записували свої ідеї як матеріал для подальшого написання плану своєї соціальної дії;

– графік проєкту. Студенти склали графік і попередньо визначали термін та порядок виконання свого проєкту соціальної дії. Наприкінці визначали відповідальних осіб і крайні терміни реалізації кожного заходу;

– індикатор успіху. Учасники розмірковували над тим, чи була їхня соціальна дія успішною, чи ні: знайомилися з поняттям індикаторів для свого проєкту соціальної дії й визначали способи контролю для перевірки досягнення змін;

– складання плану соціальної дії. Спираючись на результати роботи під час попередніх занять, студенти склали план соціальної дії за поданим зразком;

– виникнення ризиків. Учасники самостійно визначали ризики в проєкті соціальної дії та досліджували способи їх подолання [4, С. 150–174].

По завершенню тренінгу всі учасники на клейких папірцях одного кольору самостійно записували основні ризики, пов'язані з організацією й упровадженням їхньої соціальної дії, та клеїли їх на стіні, групуючи відповідно до проєкту соціальної дії. Потім студенти переглядали записи їхньої групи, визначали два ризики, які, на їхню думку, подолати найскладніше й на папірцях іншого кольору записували шляхи здійснення зазначеного. Загалом, у процесі тренінгу його учасники здобули практичні знання та навички планування проєктів й управління ними: знання проєктного циклу, розуміння принципів його реалізації; навички визначення та аналізу проблеми; установлення зацікавлених сторін у реалізації проєкту; написання плану проєкту; вироблення порядку денного й визначення заходів, спрямованих на його втілення; моніторингу та оцінки проєкту; аналізу ризиків тощо [241].

Долучилися студенти спеціальності 231 Соціальна робота в ролі волонтерів і до квесту для дітей «Sara kids quest», організованого на базі Академії Капа спільно з Управлінням патрульної поліції Волинської області (червень 2018 р.). Участь у заході створила можливість для студентів здобути новий досвід спілкування, взаємодії з громадянами, дітьми, представниками поліції тощо та загалом реалізувати соціальну компетентність на практиці. Ефективними в процесі формування СК МСП були також настільні ігри, розкриті нами в підрозділі 4.4.

Практична реалізація авторської системи також визначається організацією діяльності студентського самоврядування та волонтерської групи (у межах «Школи волонтера», див. додаток К 6), курування діяльності соціального театру й упровадження соціальної вистави «Серце» (див. додаток К 7), про що вже йшлося в підрозділі 4.4, організацію діяльності проблемних груп «Формування лідерських якостей студентів в позааудиторній роботі», «Особистісний розвиток та соціальна компетентність». Зокрема, у 2015–2019 рр. студенти-волонтери, котрі входили до експериментальної групи, організовували та проводили такі акції, як «Молодь проти наркотиків», «Допоможи дитині-сироті», «Об'єднаймо зусилля для протидії торгівлі людьми», «Разом до здоров'я» (вулична благодійна акція з ознайомлення молоді з засобами контрацепції), волонтерські акції щодо профілактики ВІЛ/СНІДу у студентському середовищі, благодійні акції зі збору дитячої літератури, іграшок для дітей будинку дитини, долучалися до проведення заходів, акцій на рівні громади (наприклад, в ролі волонтерів до Всеукраїнського фестивалю «Вишиті обереги єднання») тощо. Щорічно до Великодня та напередодні різдвяних свят для дітей, позбавлених батьківського піклування (у Притулку для дітей Волинської обласної адміністрації, м. Рожище), студенти-волонтери проводили благодійні акції «З теплом до дитини» та «Миколай про тебе не забуде» (з проведенням анімаційної програми для дітей закладу) тощо. Для популяризації волонтерства студентами щорічно організовувався та проводився захід «Я – волонтер! І йменням цим горджуся!». Студентським самоврядуванням, з-поміж інших, організовано та проведено флешмоби «Танцюй Добро», «Рухай енергією!», флешмоб до Міжнародного дня щастя, акцію «Квест першокурсника “Таємниці Лесиного вишу”» та ін. Зауважимо, що на початку кожного заходу, де студенти були учасниками чи розробниками, проводився інструктаж, надавалася менторська підтримка (розкрито в підрозділі 4.3), а опісля здійснювалася рефлексія. Підготовка менторів здійснювалася нами з числа студентів–магістрів та аспірантів у межах оволодіння ними навчальних дисциплін «Теорія соціальної роботи» [536, с. 116–134], «Організація виховної роботи у ВНЗ» [377, с. 310–321] та «Моделювання професійної підготовки соціальних працівників» відповідно. Також

у ролі менторів були викладачі. Резюмуючи зазначене вище, наголосимо, що елемент рефлексії був невід'ємним складником на всіх етапах формування СК МСП.

Рефлексивно-результативний етап (7–8 семестри бакалаврської програми) передбачав використання різних засобів варіативного контролю, діагностики й оцінки сформованості компонентів соціальної компетентності МСП із подальшою корекцією, узагальнення отриманих результатів формувальних заходів, здійснення рефлексивного аналізу роботи. На цьому етапі здійснено контрольний зріз для вимірювання рівнів сформованості СК МСП ЕГ та КГ.

Отже, удосконалення процесу підготовки фахівців соціальної сфери, зокрема соціальних працівників, формування їх СК та покращення якості соціального обслуговування населення можливі через налагодження взаємодії між формальною й неформальною освітою, формуванням і впровадженням соціального партнерства закладів вищої освіти із соціальними інститутами громади та активізацію самоосвіти студентів у контексті формування їх СК. Аналіз результатів, отриманих у ході формувально-контрольного етапу дослідницько-експериментальної роботи, і дієвості впровадженої системи формування СК МСП у процесі фахової підготовки, виконано нами в підрозділі 5.4.

5.4. Аналіз результатів дослідницько-експериментальної роботи з формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки

Мета дослідницько-експериментального дослідження – проведення експерименту щодо визначення стану сформованості соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників, установлення ефективності впровадження системи формування СК МСП у процесі фахової підготовки. Одним із важливих завдань стало накопичення фактичного матеріалу на різних етапах педагогічного експерименту (констатувальному й формувальному). Для цього проведено діагностику стану сформованості соціальної компетентності майбутніх соціальних

працівників, програма якого передбачала два етапи. Кожен із них був спрямований на виконання конкретних дослідницько-експериментальних завдань. На першому етапі проведено перший (констатувальний) зріз стану сформованості СК МСП, з'ясовано питання щодо однорідності контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп. На другому – проведено другий (контрольний) зріз відповідного стану сформованості досліджуваного конструкту й за допомогою статистичних, математичних методів дослідження визначено наявність відмінностей або відсутність таких між показниками в цих групах. Крім того, здійснено відповідне порівняння за рівнями розвитку компетентності (низький/репродуктивний, середній/конструктивний і високий/творчий). На підставі цього зроблено висновок про ефективність (неефективність) для експериментальної групи запропонованих нами інновацій.

Детальніше зупинимося на висвітленні кількісних результатів формульованого етапу експериментального дослідження (контрольний зріз) (див. додатки Н 1–Н 3). Насамперед відзначимо, що весь діагностичний інструментарій для визначення стану сформованості показників соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників на обох етапах експерименту був ідентичним (див. додатки Л 1–Л 14), що уможливило визначення сформованості кожного з компонентів – мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного, особистісно-рефлексивного. Отримані таким чином кількісні результати дали змогу розподілити студентів КГ й ЕГ за рівнями. Зведені рівневі результати сформованості СК МСП щодо трикомпонентної структури на контрольному етапі дали змогу простежувати динаміку сформованості рівнів досліджуваного конструкту під час експерименту та зробити відповідні висновки.

Проаналізуємо результати діагностичних зрізів за кожним компонентом соціальної компетентності МСП експериментальних і контрольних груп, а потім – у цілому за загальним коефіцієнтом її сформованості.

Кількісні результати змін у стані сформованості соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників за результатами контрольного зрізу відображено в табл. 5.8 та 5.9.

**Кількісні показники результатів контрольного зрізу
сформованості СК МСП експериментальної та контрольної груп**

Компонент	Група	Рівень					
		низький		середній		високий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
Мотиваційно- ціннісний	КГ	11	6,51	129	76,33	29	17,16
	ЕГ	2	1,17	92	53,80	77	45,03
Когнітивно- діяльнісний	КГ	101	59,76	67	39,64	1	0,59
	ЕГ	9	5,26	140	81,87	22	12,87
Особистісно- рефлексивний	КГ	11	6,51	157	92,90	1	0,59
	ЕГ	4	2,34	109	63,74	58	33,92
Загальне значення	КГ	46	27,22	122	72,19	1	0,59
	ЕГ	6	3,51	105	61,40	60	35,09

Таблиця 5.9

**Узагальнені результати формувального етапу експерименту
щодо сформованості СК МСП**

Рівень сформованості	Початок експерименту (вхідний зріз)				Кінець експерименту (контрольний зріз)			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Низький	60	35,50	59	34,50	46	27,22	6	3,51
Середній	108	63,91	111	64,91	122	72,19	105	61,40
Високий	1	0,59	1	0,58	1	0,59	60	35,09

Аналіз результатів контрольного зрізу формувального етапу експерименту свідчить, що за кількісними показниками сформованості всіх компонентів СК майбутні соціальні працівники з ЕГ вийшли з експериментального дослідження зі значно кращими результатами, порівняно зі студентами, котрі входили в КГ [494, с. 126]. Графічно динаміку рівнів сформованості СК МСП представлено на рис. 5.1 та 5.2.

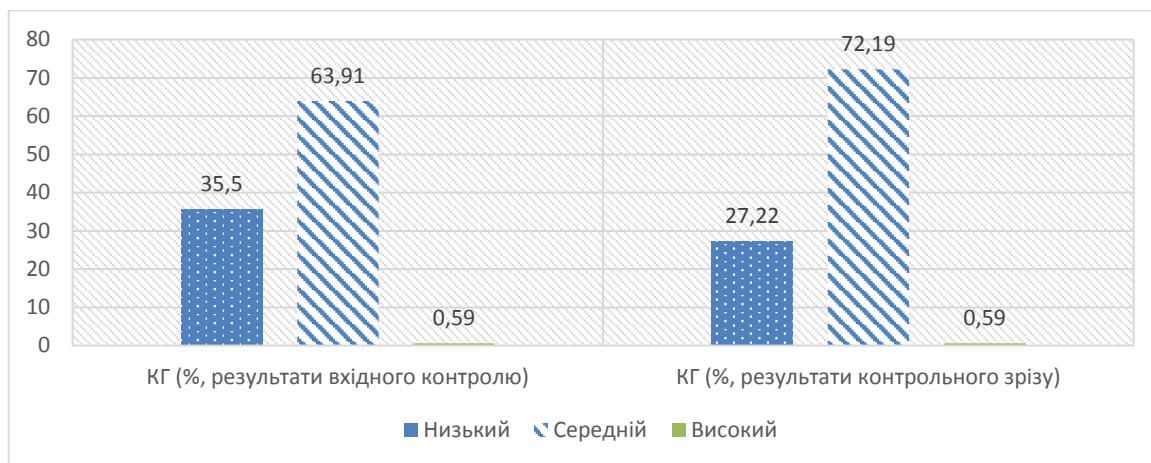


Рис. 5.1. Динаміка рівнів сформованості соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників КГ (за результатами вхідного та контрольного зрізів)

Для унаочнення результатів формувального експерименту в табл. 5.2 представлено результати приросту кількісного значення сформованості СК МСП у %, у КГ й ЕГ на початку (вхідний зріз – ВЗ) та в кінці (контрольний зріз – КЗ) експерименту.

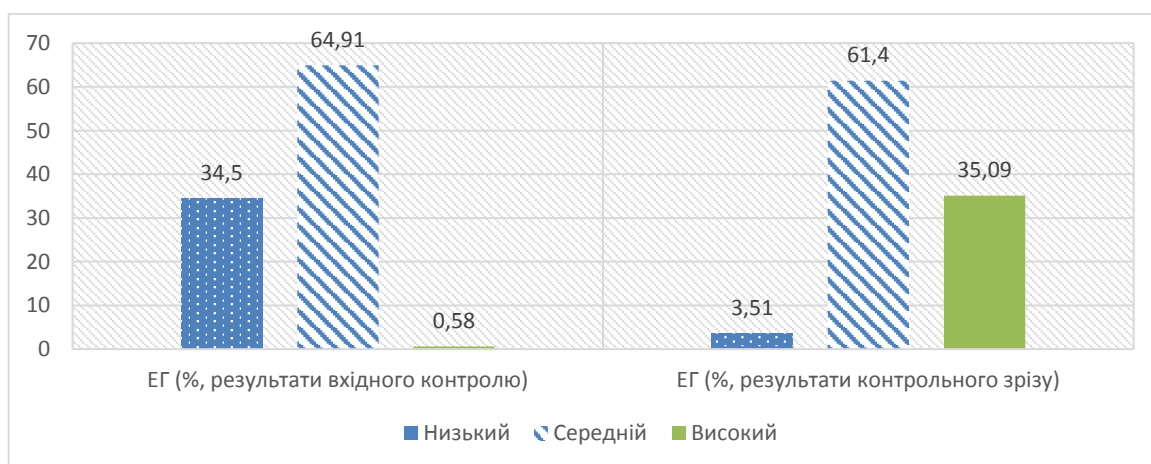


Рис. 5.2. Динаміка рівнів сформованості соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників ЕГ (за результатами вхідного та контрольного зрізів)

Узагальнений аналіз сформованості соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників, а також результатів табл. 5.10, дав підставу стверджувати про наявність стійкої позитивної динаміки рівня її сформованості від переважно низького й середнього до середнього та високого в експериментальній і

контрольній групах [494, с. 126]. Однак у КГ приріст високого рівня сформованості СК становить +13,61 %; 0 %; 0 %, тоді як в ЕГ він значно більший (+42,11 %; +12,29 %; +33,34 %).

Таблиця 5.10

**Динаміка сформованості СК МСП
на формувальному етапі експерименту, %**

Група	Рівень сформованості СК	Компоненти сформованості СК								
		мотиваційно-ціннісний			когнітивно-діяльнісний			особистісно-рефлексивний		
		ВЗ	КЗ	ПР	ВЗ	КЗ	ПР	ВЗ	КЗ	ПР
КГ	Низький	6,51	6,51	0	86,98	59,76	-27,22	40,24	6,51	-33,73
	Середній	89,94	76,33	-13,61	12,43	39,64	+27,21	59,17	92,90	+33,73
	Високий	3,55	17,16	+13,61	0,59	0,59	0	0,59	0,59	0
ЕГ	Низький	7,02	1,17	-5,85	86,55	5,26	-81,26	39,77	2,34	-37,43
	Середній	90,06	53,80	-36,26	12,87	81,87	+69	59,65	63,74	+4,09
	Високий	2,92	45,03	+42,11	0,58	12,87	+12,29	0,58	33,92	+33,34

Примітка. ВЗ – вхідний зріз; КЗ – контрольний зріз; ПР – приріст.

Істотний приріст сформованості компонентів СК МСП, включених до ЕГ на середньому рівні, переконливо свідчить про стійку позитивну динаміку. Зокрема, приріст за когнітивно-діялісним компонентом становив +69 % (середній рівень) та +12,29 (високий рівень), за особистісно-рефлексивним – +4,09 % (середній рівень) й +33,34 (високий рівень). Сформованість мотиваційно-ціннісного компонента також мала позитивну динаміку в контексті зменшення кількості тих респондентів, у котрих зафіксовано середній рівень його сформованості, що відбувалося на тлі досить непоганих результатів діагностики на етапі вхідного зрізу та з огляду на зростання значного відсотка студентів, які досягли високого рівня сформованості зазначеного компонента. Відзначимо, що в студентів із КГ приріст був не таким значним, а приросту за високим рівнем сформованості когнітивно-діялісного й особистісно рефлексивного компонента взагалі не відбулося [494, с. 126–127].

Істотну позитивну динаміку спостерігали в студентів ЕГ щодо зменшення кількості тих респондентів, які мають низький рівень сформованості СК (- 5,85 %; -81,26 %, -37,43 %) [494, с. 127].

Отже, проведена дослідницько-експериментальна робота створила передумови для якісних змін у стані сформованості компонентів (мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного, особистісно-рефлексивного) соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників. Зокрема, отримано такі зміни в структурі СК студентів: зросла готовність особистості майбутнього фахівця до прояву компетентності, його здатність до соціопрофесійного саморозвитку; сформувалися стійкі мотиваційні й ціннісні орієнтації, настановлення, які набули якісно нового змісту; сформувалася система соціальних компетенцій, зросла здатність пізнавати соціально-професійну реальність та якість соціально-професійних умінь, студенти набули й накопичили досвід прояву компетентності, опанували багатство рольового репертуару соціальної поведінки в основних сферах діяльності, стали більш активними, мобільними, ініціативними; набули досвіду регуляції процесу й результату реалізації компетентності, рефлексії власної соціопрофесійної діяльності та діяльності інших [494, с. 127].

Підсумовуючи, наголосимо, що в процесі формування в майбутніх фахівців соціальної сфери з ЕГ соціальної компетентності акцентовано на включенні їх в активне соціальне життя закладу вищої освіти й громади. Цьому сприяли спеціально розроблені тренінгові вправи, завдання, менторська підтримка студентів, створення стимуляційного, збагаченого соціальним складником освітнього середовища ЗВО, зокрема завдяки реалізації соціального партнерства університету із соціальними установами й організаціями тощо. Усе це дало змогу майбутнім фахівцям здійснити аналіз сформованості власної СК та її компонентів, власного досвіду її реалізації, розвинути соціально значущі якості особистості тощо. Проведені вимірювання рівня сформованості СК МСП на контрольному етапі педагогічного експерименту за всіма компонентами й порівняння їх із вхідними показниками дають змогу визначити ефективність розробленої, науково обґрунтованої та реалізованої системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки.

Для того щоб пересвідчитись у достовірності отриманих результатів, нами використано методи математичної статистики на основі обрахунку t-критерію Стьюдента. Результати представлено в табл. 5.11.

Таблиця 5.11

P-рівень значущості для тесту Стьюдента (t-критерій Стьюдента)

Етап експерименту/групи	Мотиваційно-ціннісний компонент СК МСП	Особистісно-рефлексивний компонент СК МСП	Когнітивно-діяльнісний компонент СК МСП	Соціальна компетентність МСП
КГ та ЕГ (контрольний зріз)	2,00E ⁻⁰¹²	2,98E ⁻⁰²⁵	1,12E ⁻⁰³⁴	1,04E ⁻⁰²⁸
КГ (вхідний зріз) КГ (контрольний зріз)	1,18E ⁻⁰⁵²	7,08E ⁻⁰⁸⁹	2,69E ⁻⁰⁸⁹	9,74E ⁻⁰⁹⁵
ЕГ (вхідний зріз) ЕГ (контрольний зріз)	1,18E ⁻⁰²⁶	1,43E ⁻⁰⁴⁷	1,03E ⁻⁰³⁹	2,34E ⁻⁰⁵⁶
КГ різниці та ЕГ різниці	7,09E ⁻⁰²⁶	1,18E ⁻⁰⁴⁷	1,64E ⁻⁰⁷⁰	1,96E ⁻⁰⁶⁸

Примітка. Якщо p-рівень значущості < 0,05, це означає статистично значущу різницю середніх у двох групах.

На основі застосування t-критерію Стьюдента ми можемо стверджувати, що на момент підсумкового контролю між студентами КГ та ЕГ встановлено статистично достовірні відмінності. Цей факт дав нам підставу зробити висновок, що з математичного погляду ми змогли отримати істотні й статистично значущі переваги авторського підходу до формування всіх компонентів соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників. Це відбулося на основі впровадження в освітній процес фахової підготовки майбутніх соціальних працівників системи формування соціальної компетентності МСП, яка передбачала такі концептуальні підходи, як компетентнісний, системний, синергетичний, діяльнісний, студентоцентрований, середовищний, акмеологічний та реалізація принципу навчання протягом життя й ін., імплементацію в освітнє середовище закладу вищої освіти організаційно-педагогічних умов та ґрунтувалася на

конкретному науково-методичному забезпеченні й упровадженні інноваційних технологій, традиційних та інноваційних форм, методів, засобів ефективного формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників за визначеними напрямками.

Висновки до п'ятого розділу

Аналіз результатів дослідницько-експериментальної роботи з формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників дав підставу зробити такі висновки.

1. Установлено відсутність стандартизованих заходів щодо визначення рівня сформованості соціальної компетентності студентів соціономічних спеціальностей загалом і соціальної компетентності соціальних працівників зокрема. Актуалізовано потребу в розробці та апробації пакета методик діагностики соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти з урахуванням таких аспектів, як соціальна компетентність, що є багатовимірною конструкцією з мотиваційними, когнітивними, особистісними, діяльнісними й контекстуальними вимірами; уключає взаємодію між індивідуальними характеристиками особистості, соціальними вимогами та особливостями культурного контексту й контексту предметної сфери діяльності особистості; оцінювання СК МСП має ґрунтуватися на комплексному (трьохкомпонентному) результаті, який відображає взаємопов'язані складники: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний.

2. Основними діагностичними методами виявлення рівнів сформованості соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників визначено такі, як анкета самооцінки «Мотиваційні тенденції соціально-професійного становлення особистості», методика «Мета–засіб–результат» (МЗР) (автор О. Карманов), опитувальник термінальних цінностей «Психодіагностика ціннісних орієнтацій» ((ОТеЦ) І. Сеніна), тест «Визначення рівня самоактуалізації особистості» (опитувальник САМОАЛ), «Методика діагностики професійної спрямованості

особистості» (автор Б. Басс), тест «Діагностика перцептивно-інтерактивної компетентності» (модифікований варіант М. Фетискіна), вербальний тест «Діагностика «емоційного інтелекту» (автор Н. Холл), методика «Вимірювання комунікативної та соціальної компетентності» КОСКОМ В. Куниціної, методика діагностики рефлексивності (опитувальник А. Карпова, тест на рефлексію), методика «Самооцінка рефлексивних умінь» (автор Л. Носко), анкета «Соціальна компетентність соціального працівника в процесі виконання соціально-професійної діяльності», анкета «Утруднення майбутнього соціального працівника в процесі здійснення соціально-професійної діяльності, пов'язаної із соціальною компетентністю», опитувальник «Соціальна активність майбутніх фахівців». Описаний комплекс діагностичних методик добирався таким чином, щоб отримати дані за всіма показниками мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного, особистісно-рефлексивного компонентів СК МСП.

3. Метою дослідницько-експериментальної роботи передбачено організацію та проведення констатувального й формуального етапів експерименту. Кожен із них був спрямований на виконання конкретних дослідницько-експериментальних завдань. На першому етапі проведено перший (констатувальний) зріз стану сформованості СК МСП, з'ясовано питання щодо однорідності контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп. На другому – другий (контрольний) зріз відповідного стану сформованості компонентів соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників та компетентності загалом й за допомогою статистичних, математичних методів дослідження визначено наявність відмінностей/або відсутність таких між показниками в цих групах. Отримані таким чином кількісні результати дослідницько-експериментальної роботи дали змогу розподілити МСП КГ та ЕГ за рівнями розвитку СК (низький/репродуктивний, середній/конструктивний і високий/творчий). Зведені рівневі результати сформованості компонентів СК МСП на контрольному етапі дали змогу простежити динаміку рівнів розвитку СК під час педагогічного експерименту. На підставі цього зроблено висновок про ефективність/неефективність для

експериментальної групи запропонованої нами системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки.

4. Процес імплементації системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки реалізовано на настановчо-мотиваційному, когнітивно-діяльнісному, рефлексивно-результативному етапах. Наставничо-мотиваційний етап формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників передбачав актуалізацію мотивації та настановлень у студентів на соціо професійний, особистісний саморозвиток, формування та прояв соціальної компетентності. Це вимагало виконання таких завдань, як 1) виявлення схильності студентів до обраного фаху та мотивів їх вступу на спеціальність 231 Соціальна робота, 2) сприяння їхній успішній соціальній адаптації в умовах закладу вищої освіти; 3) розкриття можливостей університетського освітнього середовища для втілення зазначеного вище та формування СК у здобувачів вищої освіти; 4) стимулювання активності й мобільності майбутніх соціальних працівників. Когнітивно-діяльнісний етап – вироблення компетенцій (у такій послідовності, як засвоєння студентами знань–формування розуміння–формування навичок, умінь–реалізація компетенції) та прояв компетентності на практиці. Рефлексивно-результативний етап – використання різних засобів варіативного контролю, діагностики сформованості компонентів соціальної компетентності МСП із подальшою корекцією.

5. У результаті підсумкового аналізу вихідних результатів дослідження щодо розвиненості СК МСП, отриманих на констатувальному етапі педагогічного експерименту, встановлено, що за всіма її компонентами (мотиваційно-ціннісним, когнітивно-діяльнісним, особистісно-рефлексивним) відсутня істотна різниця середніх арифметичних величин у контрольній та експериментальній групах, що підтвердило їх однорідність. Виявлено нерівномірність сформованості якісних і кількісних показників визначених структурних компонентів СК МСП. Найнижчі результати отримано щодо когнітивно-діяльнісного й особистісно-рефлексивного компонентів, формування яких в умовах ЗВО потребувало особливої уваги.

6. Аналіз результатів контрольного зрізу формувального етапу експерименту засвідчив значно кращі результати за кількісними та якісними показниками сформованості всіх компонентів СК у майбутніх соціальних працівників з ЕГ, порівняно зі студентами КГ.

Отже, проведена дослідницько-експериментальна робота створила передумови для якісних змін у стані сформованості компонентів досліджуваного конструкту. Зокрема, отримано такі зміни в структурі СК студентів: зросла готовність особистості майбутнього фахівця до прояву компетентності, його здатність до соціо професійного саморозвитку; сформувалися стійкі мотиваційні й ціннісні орієнтації, настановлення, які набули якісно нового змісту; сформувалася система соціальних компетенцій, зросла здатність пізнавати соціально-професійну реальність і якість соціально-професійних дій, студенти набули та накопичили досвід прояву компетентності, опанували багатство рольового репертуару соціальної поведінки в основних сферах діяльності, стали більш активними, мобільними, ініціативними; набули досвід регуляції процесу й результату реалізації компетентності, рефлексії власної соціо професійної діяльності та діяльності інших.

Наукові результати, викладені в розділі, опубліковано в таких працях автора [235; 240; 241; 377; 469; 473; 479; 480; 483; 484; 486; 494; 499; 502; 533; 536; 670].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації в теоретичній, методичній та експериментальній площинах здійснено узагальнення й запропоновано нове розв'язання проблеми формування СК МСП у процесі фахової підготовки, що підтвердило основні припущення висунутої загальної та часткових гіпотез, засвідчило ефективність виконання поставлених завдань, дало підстави зробити такі **висновки й узагальнення**:

1. Обґрунтування нової парадигми фахової підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах ЗВО України в контексті формування їхньої СК здійснено через аналіз компетентнісного підходу та актуалізацію потреби формування в особистості компетенцій для навчання протягом життя. На основі аналізу даних пілотного етапу експерименту встановлено, що майбутні соціальні педагоги (бакалаври-випускники) по завершенню граничного терміну навчання в ЗВО володіють соціальними компетенціями та компетенціями для навчання протягом життя на середньому рівні, а фахова підготовка соціально компетентних МСП має відповідати новим запитам сучасного суспільства. Аналіз вимог, котрі висуваються до підготовки соціально компетентного соціального працівника в умовах університетської освіти, дав підставу окреслити та розглянути їх, ураховуючи такі умовно визначені сфери: вимоги держави; вимоги ЗВО до соціально компетентного СП і його підготовки; вимоги до особистості СП, зумовлені професійною сферою; вимоги суспільства до особистості СП та його підготовки; індивідуальні вимоги й прагнення студента щодо професійної підготовки та діяльності; міжнародні вимоги до особистості соціального працівника, його підготовки. Власні дослідження й узагальнення основних положень, пропорованих науковцями, дали змогу: 1) простежити коло основних проблем у сфері підготовки майбутніх соціальних працівників та формування їхньої соціальної компетентності; 2) окреслити шляхи їх розв'язання. Розглянуті наукові доробки свідчать про різні підходи щодо визначення сутності й змісту соціальної компетентності фахівця певної предметної сфери, методики її формування в умовах ЗВО.

2. Провідним у дослідженні визначено компетентнісний підхід. На основі аналізу понять «компетенція», «компетентність», «соціальна компетентність»,

«соціальна компетентність студента», їх суті, змісту та структури сформульовано визначення СК МСП, котру представлено як інтегративну характеристику особистості, сукупність мотивів діяльності, цінностей, настановлень й особистісно професійних якостей і здібностей, соціальних знань, умінь, навичок, компетенцій та досвіду їх реалізації, які уможлиблюють ефективну взаємодію майбутнього фахівця із соціумом, установами контактів із суб'єктами й об'єктами професійної взаємодії, участь у соціальних проєктах, використання соціальних технологій в основних сферах діяльності та продуктивну реалізацію соціальних ролей, функцій у межах компетенції соціального працівника. Це трирівневе інтегративне утворення, що становить ключову соціальну компетентність, структура котрої ускладнюється, збагачується, набуває якісно нового змісту завдяки професійному складнику, будучи об'єктом соціально спрямованої професійної освіти під час навчання особистості в ЗВО, і містить спеціальну соціальну компетентність. Розроблення проблеми визначення структури соціальної компетентності майбутнього фахівця дало змогу простежити основні підходи до формування її компонентного складу. У межах першого підходу науковці розкривають структуру СК студента через інтегрований комплекс парціальних компетентностей та інтегрований комплекс парціальних компетентностей, кожна з яких у своїй будові містить сукупність взаємопов'язаних і взаємозалежних компетенцій. У межах другого підходу компонентний склад СК фахівця науковці представляють як сукупність компетенцій та парціальних компонентів. Представники третього підходу розкривають аналізований конструкт через сукупність парціальних компонентів. Здійснений теоретичний аналіз наукових досліджень СК, вивчення основних нормативних документів у галузі вищої освіти, власні напрацювання щодо розуміння сутності, змісту понять «компетенція» й «компетентність», їх структури дали змогу уточнити структурно-компонентний склад СК МСП і розглянути її як єдність та взаємозв'язок таких складників, як мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний.

3. Визначено критерії, показники щодо кожного компонента та рівні сформованості соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників

(низький (репродуктивний), середній (конструктивний) і високий (творчий)). Діагностичний інструментарій для визначення стану сформованості СК МСП розроблявся з урахуванням сформульованого поняття «соціальна компетентність майбутнього соціального працівника», його змістової характеристики, структури відповідно до окреслених критеріїв та показників. До діагностичного інструментарію введено стандартизовані методики задля діагностики СК як ключової, надпредметної компетентності та специфічні авторські – для вимірювання СК МСП у контексті соціально-професійної діяльності майбутнього соціального працівника.

4. Розроблено модель соціально компетентного соціального працівника. У її основу покладено змістову характеристику та теоретично обґрунтовану структуру самої соціальної компетентності, носієм якої й має бути майбутній фахівець. До її структури включено домінантні функції соціального характеру та здатності до реалізації цих функцій, професійно й соціально значущі особистісні якості та індивідуальні властивості соціально компетентного фахівця, систему соціальних компетенцій. Зазначено, що модель соціально компетентного фахівця є певним еталоном, бажаним взірцем належно підготовленого фахівця, а визначені узагальнені складники становлять основу системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки, її графічної моделі. Концепцію формування СК МСП представлено як цілісну систему поглядів, яка дає змогу створити належні умови для професійної підготовки майбутніх соціальних працівників та на основі котрої відбувається формування в них соціальної компетентності. У її основу покладено ідеї інтеграції формальної, неформальної, інформальної освіти; ідеї формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки із забезпеченням неперервного процесу вдосконалення, самовдосконалення й саморозвитку; здійснення модернізації освітнього процесу на засадах компетентнісного підходу та положення, згідно з яким основним результатом буде сформованість усіх компонентів соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників на належному (високому, середньому) рівні. Визначено провідну мету,

завдання, основні характеристики концепції, окреслено методологічний, теоретичний, методичний та технологічний концепти.

5. Науково обґрунтовано, змодельовано та схарактеризовано систему формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки, котра зорієнтована на забезпечення цілеспрямованого впливу на особистість майбутнього фахівця, його мотиваційні, ціннісні орієнтації, світоглядну, особистісну, когнітивно-діяльнісну сфери, формування в студентів здатності до регуляції процесу й результату реалізації компетентності, рефлексії власної соціо професійної діяльності та діяльності інших; стимулювання до самонавчання, саморозвитку, формування в студентів компетенцій для навчання протягом життя. Вона охопила структуру самої СК, компоненти процесу її формування, їх взаємодію та взаємозумовленість, чотири блоки: теоретико-методологічний (відображає наукові підходи, принципи, адекватні меті дослідження, що впливатимуть на досягнення позитивного результату – сформованості СК МСП), цільовий (презентує мету, завдання системи), змістово-процесуальний (висвітлює критерії побудови змістової підструктури з урахуванням компонентів СК та вимог до соціально компетентного майбутнього соціального працівника; етапи реалізації, організаційно-педагогічні умови, науково-методичне забезпечення, напрями формування СК МСП; об'єкти та суб'єкти процесу, що досліджується), результативний (демонструє компоненти, їх критерії, показники й рівні сформованості досліджуваного конструкту та моніторинг процесу його формування).

6. Визначено організаційно-педагогічні умови формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників (стимулювання соціальної активності студентів; створення відкритого, збагаченого соціальним складником освітнього середовища закладу вищої освіти; надання менторської підтримки студентам; актуалізація інноваційних технологій, традиційних й інноваційних форм, методів, засобів дієвого формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників) та розроблено науково-методичне забезпечення цього процесу. Визначено дієві технології (інформаційно-комунікаційні, ігрові,

тренінгові, проєктні, інтерактивні), форми (традиційні, інтерактивні), методи (традиційні, активні, нестандартний інтерактивний метод – проєкт соціальної дії), засоби (слово, масові відкриті онлайн-курси, дистанційні курси, мережеві засоби, підручники, посібники й ін.) для формування СК майбутніх соціальних працівників. Система формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки упроваджувалася впродовж настановчо-мотиваційного, когнітивно-діяльнісного, рефлексивно-результативного етапів.

7. Кількісний і якісний аналіз результатів процесу формування СК МСП, здійснений по завершенню формувального експерименту (контрольний зріз), зафіксував статистично значущі відмінності між студентами експериментальної та контрольної вибірок у сформованості соціальної компетентності, дав змогу підтвердити загальну гіпотезу дослідження щодо дієвості процесу формування соціальної компетентності за умови впровадження в освітній процес закладу вищої освіти науково обґрунтованої, розробленої й експериментально перевіреної системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників, структурними компонентами якої є підсистеми – відповідні блоки: теоретико-методологічний, цільовий, змістово-процесуальний, результативний.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів піднятої проблеми й засвідчує необхідність її подальшої розробки за такими перспективними напрямками, як пошук інноваційних підходів до формування соціальної компетентності МСП із використанням глобальної мережі Інтернет, ефективних механізмів соціальної взаємодії зі співрозмовниками/клієнтами в процесі віртуального спілкування; розробка масових відкритих онлайн-курсів із формування соціальної компетентності МСП та їх розміщення на онлайн-платформах дистанційного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азарова Н. В. Використання інноваційних технологій навчання у формуванні комунікативної компетенції майбутніх правників. *Наука і освіта*. 2009. Вип. 7. С. 12–16.
2. Акімов О. О., Акімова Л. М. Професійні компетенції як чинник модернізації вищої освіти. *Розвиток громадянських компетентностей в Україні*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. за міжнар. участю (17–18 берез. 2016 р., Київ). НАДУ при Президентові України, 2016. С. 36.
3. Акмеологічна концепція професійного розвитку педагога. Професійна педагогічна освіта: акмесинергетичний підхід: монографія/за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 389 с.
4. Активні громадяни: посібник фасилітатора. URL: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj38vdo7TuAhXPIIsKHe8NDIUQFjAAegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.britishcouncil.org.ua%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fac_toolkit_19th_aug_2014_final_version_ukr_2015_2.pdf&usg=AOvVaw2hw1ayuw9pGHr4KkXsorhY (дата звернення: 11.06.2016)
5. Алексеенко Т. Ф. Теоретико-методологічні основи формування соціально-значущих якостей особистості у груповій добродійній діяльності. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2012. Вип.16. Кн.1. С. 9–16.
6. Альохіна Н. В. Соціальний інтелект в структурі соціальної компетентності фахівців фармації. *Вісник Харківського національного університету ім. В. М. Каразіна*. 2013. № 1046. С. 60–63.
7. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-педагогического анализа. *Педагогика*. 2005. № 4. С. 19–27.
8. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. Москва: Аспект Пресс, 2000. 376 с.
9. Андреева И. Н. Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект». *Вопросы психологии*. 2008. № 5. С. 83–95.

10. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена. *Вопросы психологии*. 2006. № 3. С.78–86.
11. Андреева Л. Н. Деловой английский язык как средство формирования социальной компетентности студентов экономических специальностей: дис. на соискание учебной степени канд. пед. наук: 13.00.08/Ленинград. гос. обл. ун-т им. А. С. Пушкина. Санкт-Петербург, 2008. 146 с.
12. Антипова В. М., Колесина К. Ю., Пахомова Г. А. Компетентностный подход к организации дополнительного педагогического образования в университете. *Педагогика*. 2006. № 8. С. 57–62.
13. Артюхина А. И. Профессионально-личностное развитие студентов в образовательной среде медицинского вуза: учеб. пособие/Волгоград: Волгоград. гос. мед. ун-т, 2006. 122 с.
14. Архипова С., Смеречак Л. Формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів у корекційній роботі з дітьми з вадами психофізичного розвитку. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди»*. Педагогіка. Психологія. Філософія. 2013. Вип. 28 (2). С. 14–19.
15. Архипова С. П. Професійна компетентність і професіоналізм соціального працівника: сутність і шляхи розвитку. *Соціальна робота в Україні: теорія та практика*. 2004. Вип. 2 (7). С. 15–24.
16. Ашанин А. О. Формирование социально-профессиональной компетентности будущего специалиста в процессе интеграции обучения и воспитания: автореф. дис. на соискание учебной степени канд. пед. наук: 13.00.08/Ин-т педагогики и психологии проф. образования РАО. Казань, 2015. 20 с.
17. Ашанин А. О. Формирование социально-профессиональной компетентности будущего специалиста в процессе интеграции обучения и воспитания: дис. на соискание учебной степени канд. пед. наук: 13.00.08/Ин-т педагогики и психологии проф. образования РАО. Казань, 2015. 156 с.
18. Ашурова Т. А. Педагогические условия организации проектной деятельности будущего специалиста как средство формирования социальной

компетентности: дис. на соискание учебной степени канд. пед. наук: 13.00.01/Академия образования Таджикистана. Душанбе, 2012. 176 с.

19. Бабин І. І. Зміна парадигми підходу до навчання в університеті – із орієнтованого на викладача до студентоцентрованого як основна вимога ЄПВО. *Політика інтелектуальної власності в університетах і науково-дослідних установах*: зб. матеріалів Міжнар. семінару 29 лют.–01 берез. 2016 р. (Львів): 03–04 берез. 2016 р. (Київ)/НАН України, Київ. ун-т права, Всесвіт. орг. інтелект. власності. Київ: Київ. ун-т права, 2016. С. 68–71.

20. Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: монографія/Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2004. 280 с.

21. Базелюк В. Г. Ціннісний підхід в управлінні навчальним закладом. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*. 2009. № 5. С. 35–38.

22. Байденко В. И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Исслед. центр проблем качества подготовки спец., 2006. 111 с.

23. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании. *Высшее образование в России*. 2004. № 11. С. 3–13.

24. Байденко В. И., Дж. ван Зантворт. Модернизация профессионального образования: современный этап. Москва: Исслед. центр проблем качества подготовки спец., 2003. 673 с.

25. Балахтар В. В. Вплив інформаційно-комунікаційних технологій на формування професійної компетентності особистості фахівця соціальної роботи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 66, № 4. С. 93–104.

26. Балик Н. Р., Шмигер Г. П. Формування інформаційних та соціальних компетентностей студентів з метою їх професійної підготовки у педагогічному університеті. *Науковий огляд*. 2016. №1 (22) С. 14–21.

27. Баль А. Середовищний підхід у вихованні особистості. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2014. Вип. 50. С. 156–161.

28. Бартків О., Дурманенко Є. Теоретичні основи трансформації цінностей майбутніх фахівців у ціннісні орієнтації. *Науковий вісник Східноєвропейського*

національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки. 2016. № 2. С. 7.

29. Бартош О. П. Компетентнісний підхід у підготовці соціальних працівників до роботи з дітьми у США. *Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. Серія: Педагогічні науки.* 2012. № 5 (240). Берез. С. 83–90.

30. Бахмат Н. В., Сидорук Л. М. Формування сучасних уявлень про адаптивне освітнє середовище закладу вищої освіти. *Освітній простір України.* 2019. №15. С. 17–25.

31. Бахтеева С. С. Формирование социальной компетентности студента в процессе обучения иностранному языку в вузе экономического профиля: дис. на соискание учебной степени канд. пед. наук: 13.00.01. Казань, 2001. 174 с.

32. Баширов И. Ф. Социальный интеллект как фактор успешности профессиональной деятельности военного психолога: автореф. дис. на соискание учебной степени канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Социальная психология». Москва, 2006. 22 с.

33. Баширов И. Ф. Проблема социального интеллекта в зарубежной и отечественной психологии. *Сборник научных статей адъюнктов.* Москва: Академия военных наук, 2005. С. 74–78.

34. Безкоровайна Л. В. До поняття про компетенцію майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту.* 2006. № 8. С. 12–14.

35. Безпалько О. В. Соціальне проектування: навч. посіб. Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Ін-т психології та соц. педагогіки. Київ, 2010. 127 с.

36. Бейлина Н. С. Формирование социальной компетентности будущих бакалавров в деятельности куратора студенческой группы: дис. на соискание учебной степени канд. пед. наук: 13.00.08/Тольяттинский государственный университет. Тольятти, 2014. 191 с.

37. Белицкая Г. Э. Социальная компетентность личности. *Субъект и социальная компетентность личности*: сб. науч. тр./под ред. А. В. Брушлинского. Москва: ИП РАН, 1995. 245 с.

38. Бельмаз Я. М. Роль інституту наставництва у професійному розвитку викладачів вищої школи у США та Великій Британії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2015. Вип. 41. С. 484–492.

39. Березовська Л. І. Теоретичні засади комунікативно-мовленнєвої підготовки соціальних працівників у вищій школі. *Журнал «Науковий огляд»*. № 2 (55), 2019. С. 68–85.

40. Бех В. П., Лукашевич М. П., Туленков М. В. Соціальна робота і формування громадянського суспільства: монографія. Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. 599 с.

41. Бех І. Д. Компетентнісний підхід як освітня стратегія. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8772> (дата звернення: 10.10.2019).

42. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу: монографія. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. 320 с.

43. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*: Бібліотека з освітньої політики/під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. С. 45–50.

44. Біла О. О., Гуменникова Т. Р., Кічук Я. В., Рябушко С. О. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі. Ізмаїл: ІДГУ, 2007. 236 с.

45. Біляченко Г. П. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до співпраці з недержавними організаціями в межах компетентнісного підходу. *Наука і освіта*. 2014. № 5. С. 212–217.

46. Біскуп В. С. Принципи та технології компетентнісного підходу до формування професійної кар'єрної студентської молоді. *Грані*. 2016. № 5. С. 61–67.

47. Бодалев А. А. Личность и общение. Москва: Междунар. пед. акад., 1995. 328 с.
48. Боделан М. В. Компетентнісний підхід у професійній підготовці соціальних працівників до роботи на вулиці. *Педагогічний альманах*. 2016. Вип. 31. С. 239–243.
49. Бойко Т. Н. Формирование социально-педагогической компетентности будущих учителей-логопедов в процессе педагогической практики: автореф. дис. на соискание учебной степени канд. пед. наук: 13.00.08/Тул. гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого. Брянск, 2016. 24 с.
50. Бойченко М. А. Менторство як форма підтримки обдарованих і талановитих у країнах ЄС ТА США. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 7. С. 3–9.
51. Бойчук Ю. Д. Компетентнісний підхід як основа модернізації сучасної освіти. *Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти*. 2013. Вип. 13. С. 130–135.
52. Болонский процесс: середина пути/под науч. ред. В. И. Байденко. Москва: Исслед. центр проблем качества подготовки спец., Рос. новый ун., 2005. С. 116.
53. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 7–13.
54. Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. *Біологія і хімія в школі*. 2003. № 2. С. 8–9.
55. Бондаренко З. П. Наставництво в Україні як технологія супроводу дітей-сиріт та дітей, які залишилися без батьківства. URL: http://distance.dnu.dp.ua/ukr/conference/2015/osvitniy_dosvid_v_Ukraini/Bondarenko.pdf (дата звернення: 20.03.2018).
56. Бондаренко О. О., Бондаренко О. С. Компетентнісний підхід як засіб управління якістю освіти. *Науково-методичні підходи до викладання управлінських дисциплін в контексті вимог ринку праці*: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (11–

12 квіт. 2013 р., Дніпропетровськ): у 2 т. Дніпропетровськ: Біла К. О., 2013. Т. 1: *Взаємодія вищої освіти та ринку праці*. С. 72–79.

57. Борбич Н. В. Компетентність як педагогічне явище. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2011. № 3. С. 91–98.

58. Борбич Н. В. Сучасний аналіз дефініції «соціальна компетентність» особистості. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2014. Ч. 1. С. 45–51.

59. Борбич Н. В. Формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів: автореф. дис. на соискание учебной степени канд. пед. наук: 13.00.05/Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2013. 22 с.

60. Борисенко Е. Н. Педагогическое сопровождение формирования социальной компетентности студентов вузов: дис. на соискание учебной степени д-ра пед. наук: 13.00.01/ГОУВПО «Кемеровский государственный университет». Кемерово, 2013. 355 с.

61. Боришевський М. Й. Психологічні закономірності розвитку громадянської свідомості та самосвідомості особистості: монографія/за заг. ред. М. Й. Боришевського. Київ, 2001. Т. 1. 236 с.

62. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій управління. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія*. 2014. № 22. С. 15–21.

63. Братко М. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 135. С. 67–72.

64. Букач М. М. Компетентнісно орієнтоване навчання як основа формування майбутнього соціального працівника. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка*. 2016. Вип. 22. С. 119–131.

65. Булгучева Р. М. Психологическая поддержка развития социально-экономической компетентности будущих педагогов: дис. на соискание учебной степени канд. психол. наук: 19.00.07. Карачаевск, 2007. 184 с.

66. Бутенко Т. О. Формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04/Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2011. 275 с.

67. Вайнілович Н. А. Професіоналізація волонтерської діяльності як умова формування нового статусу волонтерів у суспільстві. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Серія: *Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2011. № 2. С. 53–58.

68. Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки: автореф на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук, 13.00.04. Полтава, 2009, 44 с.

69. Вакалюк Т. А. Проектування хмаро орієнтованого навчального середовища для підготовки бакалаврів інформатики: етап аналізу. *Збірник матеріалів V Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених «Наукова молодь-2017»* (14 груд. 2017 р., Київ)/за ред. Спіріна О. М. та Яцишин А. В. Київ: ІТЗН НАПН України, 2017. С. 226–229.

70. Варецька О. В. Теоретичні і методичні засади розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти: дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2015. 630 с.

71. Варецька О. В. Структура соціальної компетентності вчителя початкової школи. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія: *Педагогічні науки*. 2015. № 1. С. 58–67.

72. Варій М. Й. Психологія: навч. пос. для студентів вищ. навч. закл. 2-ге вид. Київ: Центр учб. літ., 2009. 288 с.

73. Василюк Т. Г. Дидактичні засади формування соціальної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі навчання

гуманітарних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.09/Тернопіль. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2017. 20 с.

74. Василюк Ф. Е. Психология переживания. Москва: Изд-во МГУ, 1984. 200 с.

75. Васильева Е. Ю. Образовательная среда вуза как объект управления и оценки. *Университетское образование: практика и анализ*. 2011. № 4 (74). С. 76–82.

76. Васильченко О. А. Професійні цінності соціальної роботи: соціокультурний аспект. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Політологія. Соціологія. Право*. 2013. № 3. С. 84–89.

77. Ващенко Л. Інноваційне середовище післядипломної педагогічної освіти. *Післядипломна освіта*. 2012. № 1. С. 37–40.

78. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 51–55.

79. Веретенко Т. Г. Сучасні підходи до якісної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 8 (52). С. 265–273.

80. Вишнякова-Вишневецкая А. К. Образовательная среда высшего учебного заведения как фактор развития личностных компетенций учащихся: автореф. дис. на соискание учебной степени канд. пед. наук: 13.00.01. Санкт-петербург, 2010. 27 с.

81. Вієвська М. Г. Соціальна відповідальність сучасного фахівця як підґрунтя його продуктивної професійної діяльності. *Наука і освіта*. 2015. № 9. С. 19–24.

82. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація. Київ: ВЦ Академія, 2006. 256 с.

83. Волкова Н. П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навчально-методичний посібник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.

84. Волкова Н. П., Верченко Л. С. Розвиток соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вишу засобами веб-орієнтованих технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 70, № 2. С. 194–204.

85. Волкова Н. П., Полторак В. А. Компетентність у здійсненні професійної комунікації майбутнього соціального педагога. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія Педагогіка і Психологія. Педагогічні науки*. 2014. № 2 (8). С. 31–36.

86. Волкова Т. А. Тьюторство и менторство в системе педагогической практики. *Вестник Марийского государственного университета*. 2015. № 1 (16). С. 15–18.

87. Волонтерський інкубатор в дії (назва з екрану). URL: <https://eenu.edu.ua/uk/articles/volonterskiy-inkubator-v-diyi> (дата звернення: 20.03.2018).

88. Волонтерський рух в Україні: тенденції розвитку/Р. Х. Вайнола, А. Й. Капська, Н. Н. Комарова та ін. Київ: Академпрес, 2002. 467 с.

89. Волощук І. П. Формування професійної компетентності студентів ВНЗ: компетентнісний підхід. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 3. С. 34–38.

90. Вострикова Т. П. Ценностно-профессиональные ориентации молодежи: сущность и значение. *Работа с молодежью: история, ценности, ориентировки*: материалы I Всерос. заочной науч.-практ. Конф. ученых, аспирантов, студентов, общественных деятелей с междунар. участием (Самара, 1 декабря 2013 года)/под общ. ред. Л. В. Вандышевой. Самара: Центр содействия трудоустройству и подготовки волонтеров, 2013. 172 с. С. 12–22.

91. Габовда А., Товканець Г. Освітньо-виховне середовище університету як чинник формування професійної культури майбутнього фахівця. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія*. 2017. Вип. 2 (6). С. 75–78.

92. Гаврилів Н. Наставництво як інструмент сучасної освіти. *Humanities and Social Sciences*&. 2009. С. 201–202.

93. Гарашкина Н. В. Диагностика профессиональной компетентности. *Социальная педагогика*. 2003. № 4. С. 82.
94. Гарскова Г. Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию. *Ананьевские чтения: тезисы. науч.-практ. конф.* Санкт-Петербург: Изд-во СПб. ун-та, 1999. С. 25–26.
95. Гаязов А.С. Индивидуальные траектории образования личности. URL: <http://www.raop.ru/index.php?id=878> (дата звернення: 25.07.2015).
96. Герасимчук А. А., Палеха Ю. І., Шиян О. М. Соціологія: навч. посіб./ Європейський ун-т. 4-те вид., виправл. й доповн. Київ: Вид. Європ. ун-ту, 2004. 246 с.
97. Глобализация образования: компетенции и системы кредитов/авт. кол.: А. А. Егоров и др; под общ. ред. Ю. Б. Рубина. Москва: Маркет ДС Корпорейшн, 2005. 490 с.
98. Глузман Н. А. Порівняльний аналіз підходів до розуміння компетентності та компетенції в професійній освіті. *Науковий вісник Миколаївського державного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2008. Вип. 23. Т. 2. С. 67–69.
99. Глузман О. В. Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 51–61.
100. Глушкова Е. О. Развитие социальной компетентности у студентов заочной формы обучения во внеаудиторной деятельности: автореф. дис. на соискание учебной степени канд. пед. наук: 13.00.02/Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Костромской государственной университет им. Н. А. Некрасова». Кострома, 2013. 25 с.
101. Гнезділова К. М., Касярум С. О. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи: навч. посіб. Черкаси: Вид. Чабаненко Ю. А., 2011. 124 с.

102. Годован Ю. В. Соціальна мобільність молоді як стратегічна складова політичної соціалізації молоді. *Вісник Донецького університету імені В. Стуса. Серія: Політичні науки*. 2017. С. 76–78.
103. Головань М. С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. № 8. С. 224–233.
104. Головатий Н. Ф. Социология молодежи: курс лекций. Киев: МАУП, 1999. 224 с.
105. Головка Н. Ігрові технології як засіб активації пізнавальної діяльності студентів. *Педагогіка*. 2015. № 1 (1). С. 17–20.
106. Голуб Г. Б., Коган Е. Я., Прудникова В. А. Парадигма актуального образования. *Вопросы образования*. 2007. № 2. С. 20–42.
107. Голуб Г. Б., Коган Е. Я., Фишман И. С. Оценка уровня сформированности ключевых профессиональных компетенностей выпускников УНПО: подходы и процедуры. *Вопросы образования*. 2008. № 2. С. 161–184.
108. Гомонюк О. Ключові компетентності соціального педагога. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 1. С. 135–142.
109. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
110. Гончарова-Горяньська М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів. *Рідна школа*. 2004. № 7–8. С. 7–74.
111. Гора О. В. Освітнє середовище як фактор формування національної ідентичності студентів вищих навчальних закладів. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*. 2011. Вип. 8 (1). С. 97–101.
112. Горбатюк Р. М., Дудка У. Т. Підготовка майбутніх фахівців економічних спеціальностей засобами онлайн-сервісу LearningApps. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2019. Vol. 7. Issue 3. P. 42–56.

113. Горішна Н. Сучасні тенденції розвитку соціальної роботи та підготовки соціальних працівників. *Social Work and Education*, 2017. Vol. 4, No. 2. P. 8–22.

114. Горчакова О. А. Середовищний підхід до управління навчальним закладом в умовах полікультурності. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2011. Вип. 209. Ч. 1. С. 8–15.

115. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект/пер. с англ. А. П. Исаевой. Москва: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. 478 с.

116. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект: ценное практическое руководство по развитию и совершенствованию эмоций человека. Москва: Хранитель, 2008. 476 с.

117. Грабовська С. Л., Чолій С. М. Соціальна активність в процесі соціалізації особистості: зб. наук. праць. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України/за ред. С. Д. Максименка. Т. XII. Ч. 1. Київ, 2010. С. 171–181.

118. Грибанова О. Є. Формування соціальної компетентності майбутніх економістів у процесі професійної підготовки в коледжі: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04/Запоріж. нац. ун. Запоріжжя, 2019. 281 с.

119. Гриньова В. М., Новіков О. В., Юр'єва К. А. Адаптація інтерактивної методики «жива бібліотека» до умов освітнього процесу педагогічного вишу. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2017. Вип. 49. С. 53–68.

120. Гришина Н. Удосконалення внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти: студентоцентрикований підхід. *Державне будівництво*. № 2/2019. С. 1–18.

121. Грудинін Б. О. Компетентнісний підхід: сутність висхідних понять та положень. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2015. Вип. 7. Ч. 2. С. 140–146.

122. Грудинін Б. О. Сучасна освіта в контексті нової педагогічної парадигми. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2014. Вип. 25. С. 26–34.

123. Гулай О. І. Компетентнісний підхід як основа нової парадигми освіти. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2009. Вип. 2. С. 41–51.

124. Гуменникова Т. Р. Соціальне партнерство ВНЗ та громадської організації у наданні послуг неформальної освіти людям похилого віку. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*. 2015. Вип. 49. С. 174–185.

125. Гусак П. М., Гусак Л. Є. Компетенції і компетентності у підготовці фахівця. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2015. Вип. 43. С. 7–10.

126. Гущина Т. Н. Педагогическая сущность феномена «образовательная среда»: по материалам исследования. *Общество. Среда. Развитие (Terra Humana)*. № 2011. № 4. С. 187–190.

127. Данько Ю. А. Феномен соціальних мереж у контексті становлення і розвитку. *Вісник Міжнародного слов'янського університету. Серія: Соціологічні науки*. 2012. Т. 15, № 1–2. С. 53–59.

128. Дембицька Н. М. Психологічні особливості політичної соціалізації студентів: дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.01. Київ, 2004. 151 с.

129. Дементьева Е. Б. Формирование социальной компетентности студентов педагогического колледжа: дис. на соискание учебной степени канд. пед. наук: 13.00.08/ГОУВПО «Российский государственный педагогический университет». Санкт-Петербург, 2012. 214 с.

130. Демчук А. А. Развитие социальной компетентности студентов в поликультурной образовательной среде вуза: дис. на соискание учебной степени канд. пед. наук: 13.00.01/Сев.-Осет. гос. ун-т им. К. Л. Хетагурова. Ставрополь, 2010. 171 с.

131. Дергунова Н. А. Формирование профессиональной компетентности студентов-социологов при обучении. *Математика. Компьютер. Образование: сб.*

трудов XIII междунар. конф./под общ. ред. Г. Ю. Ризниченко. Ижевск: Науч.-издат. центр «Регулярная и хаотическая динамика», 2006. Т. 1. 376 с. С. 136–145.

132. Дереза Т. Г. Особливості формування акмеологічного освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2016. № 3. С. 14–19.

133. Державна цільова соціальна програма «Молодь України» на 2016–2020 роки (18.02.2016). № 148. URL: <http://dsmsu.gov.ua/index/ua/category/433> (дата звернення: 15.03.2016).

134. Десятов Т. М. Стратегічні напрями реформування педагогічної освіти і моделей модернізації управління освітою в зарубіжних країнах. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2016. № 12. С. 48–56.

135. Дидактичні матеріали до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні студентів суспільно-гуманітарного профілю в закладах вищої освіти: навч.-метод. посіб./уклад.: Ф. Майнаєв, Л. Рибалко. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2018. 66 с.

136. Діагностика стану та перспектив розвитку соціальної відповідальності в Україні (експертні оцінки): монографія/О. Ф. Новікова, М. Є. Дейч, О. В. Панькова та ін.; НАН України, Ін-т економіки пром-сті. Донецьк, 2013. 296 с.

137. Дітковська Л. А. Інформаційно-комунікаційні технології у фаховій підготовці соціальних працівників. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013. № 1. С. 78–81.

138. Дітковська Л. А. Організаційно-педагогічні умови формування ІКТ-компетентності майбутніх соціальних працівників. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2013. № 21. С. 36–46.

139. Дітковська Л. Розвиток ІКТ-компетентності майбутніх соціальних працівників. *Proceedings of the ninth international scientific-practical conference «Internet-Education-Science» (IES-2014)*, Vinnytsia, 14–17 octob., 2014. Vinnytsia: VNTU, 2014. С. 292–293.

140. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Вип. 80. Соціальні послуги. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0518739-17#n11> (дата звернення: 10.10.2019).

141. Докторович М. О. Соціальна компетентність: співвідношення наукових категорій. *Матеріали ІХ Міжнародної науково-практичної конференції «Наука та освіта»*. 2006. Т. 2: Педагогічні науки. Дніпропетровськ, 2006. С. 81–89.

142. Докторович М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.05/Ін-т пробл. виховання АПН України. Київ, 2007. 208 с.

143. Долинська Л. В., Максимчук Н. П. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя: навч. посіб. Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О. В., 2008. 124 с.

144. Долінська Н. Особливості та шляхи реалізації менторських програм в університетах США. *Педагогічний дискурс*. 2015. № 18. С. 82–86.

145. Драч І. І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти. *Проблеми освіти: наук. зб./кол. авт.* Київ: Ін-т інновац. технологій і змісту освіти МОН України, 2008. Вип. 57. С. 44–48.

146. Дрозденко Н. М., Дрозденко В. М. Соціальна активність студентів як умова формування професійної спрямованості майбутнього вчителя. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 130. С. 140–143.

147. Дьяконов Г. Спілкування і взаємодія. *Соціальні психологія*. 2004. № 3. С. 82–96.

148. Егоров Д. Е. Формирование социальной компетентности студента среднего профессионального учебного заведения в процессе социального образования: дис. на соискание учебной степени канд. пед. наук: 13.00.05. Казань, 2003. 188 с.

149. Елагина Л. В. Формирование культуры профессиональной деятельности будущего специалиста на основе компетентностного подхода (методология, теория, практика): автореф. дис. на соискание учебной степени д-ра

пед. наук; 13.00.08 – теорія і методика професійного освіти. Челябінськ, 2009. 59 с.

150. Елкина Е. А. Формирование у студентов умений и навыков социальной перцепции. *Вестник Полоцкого государственного университета. Серия: Педагогические науки*. 2006. № 11. С. 89–97.

151. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери/за заг. ред. проф. І.Д.Зверєвої. Київ, Сімферополь: Універсам, 2012. С. 505.

152. Євтух М. Б., Сердюк О. П. Соціальна педагогіка: підручник. Київ: МАУП, 2002. 232 с.

153. Єльнікова Г. В. Компетентнісний підхід до моделювання професійної діяльності керівника вищого навчального закладу. *Теорія та методика управління освітою*. 2010. № 4. С. 10.

154. Єременко Л. В. Формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.05 – соціальна психологія; психологія соціальної роботи/Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Луганськ, 2013. 20 с.

155. Єременко Л. В. Структура комунікативного компоненту соціальної компетентності психолога та його вплив на ефективність професійної діяльності. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*/за ред. акад. С. Д. Максименка. Київ, 2010. 695 с.

156. Єрмаков І. Г., Пузіков Д. О. Життєтворчі компетенції особистості. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2007. № 3 (5). С. 44–53.

157. Жаровська О. П. Освітньо-виховне середовище педагогічного університету як засіб патріотичного виховання майбутніх педагогів. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2016. № 26. С. 63–67.

158. Желанова В. В. Середовищний підхід у вищій освіті: сутність та логіка реалізації. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання*: монографія/за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во Рута, 2016. 400 с.

159. Жизномірська О. Емоційна компетентність як важлива умова в професійному становленні фахівця соціальної сфери. *Соціологія та соціальна робота в умовах національних та регіональних викликів: матеріали доп. та повідомл. міжнар. наук.-практ. конф./за ред. І. В. Козубовської, Ф. Ф. Шандора*. Ужгород: Говерла, 2019. 116 с. С. 31–32.

160. Жук О. Л. Беларусь: компетентностный подход в педагогической подготовке студентов университета. *Педагогика*. 2008. № 3. С. 99–105.

161. Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растянников П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1990. 104 с. С. 27.

162. Жукова О. А. Дидактична система формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій: дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.09. Тернопіл. нац. техн. ун-т ім. Івана Пулюя. Тернопіль, 2019. 554 с.

163. 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*. 2016. Вип. 27 (37). С. 46–51.

164. Жукова О. А. Реалізація дидактичної технології формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій. *Педагогічний альманах*. 2019. № 42. С. 94–103.

165. Заблоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2008. № 40. С. 63–68.

166. Завгородній І. В., Лазаренко К. П., Білера Н. В. Використання таксономії Блума під час оцінювання навчальної компетенції з гігієнічних знань. *Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи: матеріали I Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (11–12 трав. 2016 р., Полтава)*. Полтава, 2016. С. 70–76.

167. Залялетдинова И. М. Развитие социально-профессиональной мобильности бакалавра физической культуры: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.08/Ур. гос. ун-т физ. культуры. Челябинск, 2016. 23 с.
168. Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. посіб. Київ: Либідь, 2002. 303 с.
169. Заредінова Е. Р. Освітнє середовище вищого навчального закладу: наукові підходи до трактування структури. *Вісник Національного авіаційного університету*. 2017. Вип. 2(11). С. 54–58.
170. Зарицька В. Теоретико-методологічні основи розвитку емоційного інтелекту у контексті професійної підготовки: монографія/Класич. приват. ун-т. Запоріжжя: Вид-во КПУ, 2010. 304 с.
171. Зарубінська І. Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю: автореф. дис на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2011. 36 с.
172. Здойма А. Розвиток емоційного інтелекту як складової сучасного менеджменту. URL: http://www.rusnauka.com/10_NPE_2010/Economics/62658.doc.Htm (дата звернення: 10.09.2020).
173. Зеер Э. Ф. Многозначность феномена «мобильность» в профессиональном образовании. *Социально-профессиональная мобильность в XXI веке*: сб. материалов и докладов междунар. конф. 29–30 мая. Екатеринбург. 2014. С. 30–36.
174. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие. Москва: Академ. проект; Фонд «Мир», 2008. 336 с.
175. Земцова Е. В. Социальная компетентность студента как многомерный объект оценивания: интегративный подход: дис. на соискание учебной степени канд. пед. наук: 13.00.01/Моск. гос. ин-т стали и сплавов. Москва, 2007. 174 с.
176. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Москва: Исслед. центр проблем качества подготовки спец., 2004. 38 с.

177. Зимняя И. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 480 с.
178. Зозуляк-Случик Р. В. Компетентнісний підхід у процесі формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в умовах модернізації вищої освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2017. № 8 (1). С. 73–80.
179. Зозуляк-Случик Р. В. Вибір методологічних підходів дослідження формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2017. № 14. С. 16–21.
180. Иванов Д. А. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании. *Завуч для администрации школ*. 2008. № 1. С. 5–24.
181. Иванова Т. И. Компетентностный подход к разработке стандартов для 11-летней школы: проблемы, выводы. *Стандарты и мониторинг*. 2004. № 1. С. 16–20.
182. Ипатов Е. Р. Формирование социально-профессиональной мобильности студентов вуза: автореф. на соискание учебной степени канд. пед. наук.: 13.00.08/Шуйск. гос. пед. ун-т. Шадринск, 2012. 24 с.
183. Інноваційні технології навчання: навч. посібн. для студ. вищих технічних навчальних закладів/кол. авторів; відп. ред. Бахтіярова Х. Ш.; наук. ред. Арістова А. В.; упорядн. словника Волобуєва С. В. Київ: НТУ, 2017. 172 с.
184. Інформаційно-освітнє середовище професійно-технічних навчальних закладів: посібник/Л. А. Карташова, В. В. Юрженко, А. Г. Гуралюк та ін.; за наук. ред. Лузана П. Г. Київ: ІІТО НАПН, 2017. 124 с.
185. Калаур С. М., Олексюк Н. С. Доцільність використання акмеологічного підходу для самореалізації майбутнього фахівця. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 4. С. 83–86.

186. Калаур С. М. Система професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності: дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2019. 676 с.

187. Калинин В. И. Парадигмы образования в современной мировой педагогической практике. *Соціально-гуманітарні вектори педагогіки вищої школи*: матеріали II Міжнар. наук. конференції 15–16 квітня. 2010. Харків: ХДАДМ. С. 44–46.

188. Калинина Н. В. Психологическое сопровождение развития социальной компетентности школьников: автореф. дис. на соискание учебной степени д-ра психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология»/Самар. гос. пед. ун-т. Самара, 2006. 42 с.

189. Калинина Н. В. Формирование социальной компетентности как механизм укрепления психического здоровья подрастающего поколения. *Психологическая наука и образование*. 2001. № 4. С. 16–21.

190. Калиновский Ю. И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона: дис. на соискание учебной степени д-ра. пед. наук.: 13.00.01/Омск. гос. пед. ун-т. Санкт-Петербург, 2001. 470 с.

191. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 13.00.04/Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2005. 20 с.

192. Канишевська Л. В. Теоретико-методичні основи виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.07/Ін-т пробл. виховання НАПН України. Київ, 2011. 38 с.

193. Капська А. Й. Тенденції становлення соціальної роботи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка*. 2016. Вип. 21. С. 134–141.

194. Капустін С. В. Модернізація освіти в контексті реалізацій компетентнісного підходу до формування цілісного світогляду молоді. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Філософія*. 2017. Вип. 49. С. 57–68.

195. Караман О. Л. Підготовка фахівців до соціально-педагогічної та профілактичної роботи із засудженими за торгівлю людьми. Професійна освіта: андрагогічний підхід: монографія/кол. авторів; за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2018. 452 с. С. 419–445.

196. Каримова Л. Ш. Формирование социальной компетенции будущих педагогов-психологов: автореф. дис. на соискание учебной степени канд. пед. наук: 13.00.01/Татар. гос. гуманитар.-пед. ун-т. Казань, 2010. 23 с.

197. Карпенко О. Г. Теоретико-методологічні підходи до підготовки майбутніх соціальних працівників у вищих навчальних закладах. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 11: Соціальна робота. Соціальна педагогіка*. 2018. Вип. 25. С. 73–79.

198. Карпиевич Е. Ф., Краснова Т. И. Задачи и способы организации работы с текстом (на основе таксономии Б. Блума). *Работа с текстом. Серия «Современные технологии университетского образования»*. 2003. Вып. 1. С. 21–46.

199. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. 424 с. С. 391–396.

200. Карпюк В. А. Компетентнісний підхід як визначальний орієнтир змісту вищої освіти. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 70 (1). С. 51–54.

201. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01, Луганськ, 2001. С. 8.

202. Качалова Т. Г. Формування активної соціальної позиції студентів як психолого-педагогічна проблема. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2011. Вип. 33. С. 102–107.

203. Киричок А. П. Менторський підхід у підготовці PR-фахівців. *Держава та регіони. Серія: Соціальні комунікації*. 2016. № 3. С. 165–170.

204. Кійков В. М. Специфіка соціальної компетентності правоохоронця (на прикладі курсантів вищих навчальних закладів МВС України): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соціол. наук: 22.00.04/Класич. приват. ун-т. Запоріжжя, 2015. 20 с.

205. Кіржа Н. В., Кобися В. М. Застосування інформаційно-освітнього середовища під час викладання української мови в медичному коледжі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2020. Випуск 62. С. 31–36.

206. Кічук Н. В. Компетентнісний підхід у вищій технічній школі: проблеми застосування. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2010. Вип. № 4. С. 4–5.

207. Кіщенко Ю. «Підготовка вчителя з центром у школі» – нова модель англійської системи підготовки педагогічних кадрів. *Технології неперервної освіти: проблеми, досвід, перспективи розвитку*: зб. ст. до традиційної IV Всеукр. наук.-практ. конф. Миколаїв: МФ НаУКМА, 2002. С. 275–278.

208. Класифікатор професій ДК 003:2010 від 28.07.2010 № va327609-10. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10#Text> (дата звернення: 21.08.2020).

209. Климов Е. А. Психология профессионала: избр. психол. труды. Москва: Моск. Психол.-соц. ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. 456 с.

210. Кобилянська С. О. Сучасні інноваційні соціальні технології навчання в системі освіти. *Міжнародний науковий журнал «Інтернаука»*. 2016. № 12 (1). С. 64–67.

211. Кобильник Т. П. Компетентнісний підхід при вивченні «математичної інформатики» у педагогічному університеті. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2007. Вип. 2. URL: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em2/content/07ktrupa.html> (дата звернення: 14.06.2014).

212. Ковалюк Т. В., Пасічник В. В., Кунанець Н. Е. Моделювання розвитку вищої освіти на базі компетентнісного підходу та особистісно орієнтованих освітніх траєкторій. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 61. Вип. 5. С. 245–260.

213. Ковальчук В. І. Методичні рекомендації щодо застосування ігрових технологій в процесі викладання дисциплін соціально-гуманітарного циклу. Київ: Вид.-ред. відд. НУБіП України, 2017. 56 с.

214. Ковальчук В. Тенденції розвитку професійної (професійно-технічної) освіти в умовах ринку праці. URL: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiunK66zL3pAhWHtYsKHZ_pCm4QFjAAegQIBBAB&url=https%3A%2F%2Fwww.researchgate.net%2Fpublication%2F335339689_Tendencii_rozvitku_profesijnoi_profesijno-tehnicnoi_osviti_v_umovah_rinku_praci&usg=AOvVaw25q9gieK3Hp0VrjrkgbTGe (20.10.2019).

215. Коган В. З. Человек в потоке информации. Новосибирск: Наука (Сибирское отделение), 1981. 186 с.

216. Кожухов К. Ю. Педагогическая модель применения дистанционных технологий в процессе формирования методической компетентности будущего учителя: на материале дисциплины «Теория и методика обучения иностранным языкам»: дис. на соискание учебной степени канд. пед. наук: 13.00.08. Курск, 2008. 184 с.

217. Козачок В. И. Социальное ядро личности в системе отбора на руководящие должности/ *Проблемы морально-нравственного развития личности и общества*: сб. науч. трудов Всерос. науч.-практ. конф. (4–9 окт. 2004 г., Кемерово). Кемерово: ООО «Фирма «Полиграф»», 2004. С. 313–316.

218. Козлова О. Е. Педагогические и профессиональные основы проектирования и реализации поэтапного формирования социальной компетентности студентов специальности «Журналистика»: дис. на соискание

учебной степени канд. пед. наук: 13.00.08/ГОУВПО «Тольяттинский государственный университет». Тольятти, 2008. 213 с.

219. Козубовська І. В. Деякі особливості ділового спілкування у професійній діяльності соціального працівника. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика: науково-методичний журнал*. 2016. № 1–2. С. 5–12.

220. Колобова О. В. Формирование социальной компетентности выпускника классического университета (На примере изучения иностранного языка): дис. на соискание учебной степени канд. пед. наук: 13.00.01. Рязань, 2003. 195 с.

221. Коломієць А. М., Лазаренко Н. І. Сучасні методологічні підходи в організації вищої педагогічної освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2016. № 3. С. 47–52.

222. Колтунович Т. А., Поліщук О. М. Використання ментальних карт як засобу візуалізації у процесі викладання соціальної психології. *Молодий вчений*. 2019. № 7.1 (71.1). С. 19–26.

223. Колупаєва Т. Є. Впровадження інформаційних технологій навчання в умовах проектування інноваційного освітнього середовища вищого навчального закладу. *Інноватика у вихованні*. 2016. Вип. 4. С. 157–168.

224. Коляденко С. М. Теоретико-концептуальні засади соціального партнерства ВНЗ та державних і недержавних організацій. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2012. С. 41–45.

225. КОМПАС: посібник з освіти в галузі прав людини за участі молоді. URL:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiQ_Iio-

[LTuAhURi8MKHeOyCNAQFjACegQIAxAC&url=https%3A%2F%2Fdodmc.dn.ua%2Fimages%2Fstories%2FBiblioteka%2Fkompas.pdf&usg=AOvVaw2qqBzSZ6Q7yXJtI025H6-D](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiQ_Iio-LTuAhURi8MKHeOyCNAQFjACegQIAxAC&url=https%3A%2F%2Fdodmc.dn.ua%2Fimages%2Fstories%2FBiblioteka%2Fkompas.pdf&usg=AOvVaw2qqBzSZ6Q7yXJtI025H6-D) (дата звернення 11.11.2014)

226. Компетентнісний підхід у вищій освіті: світовий досвід/Антонюк Л. Л., Василькова Н. В., Ільницький Д. О. та ін. Київ: КНЕУ, 2016. 61 с.

227. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: *Бібліотека з освітньої політики*: кол. моногр./під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: «К. І. С.», 2004. 112 с.

228. Кондратова Т. С., Сажина Н. С. Развитие социальной компетентности подростков в общеобразовательной школе. *Синергетика образования*. Вып. 12. Четвертые Междунар. Кирилло-Мефодиевские чтения (18–19 апреля 2008 г.). Южное отделение РАО, Москва, Ростов-на-Дону, 2007. С. 12–15.

229. Конончук А. І. Професійна підготовка соціальних працівників до партнерства з недержавними організаціями соціальної сфери. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2016. № 1. С. 183–187.

230. Коргун Л., Шульга В. Дослідження соціально-психологічної перцепції у педагогічних працівників системи профтехосвіти. *Наука і освіта*: наук.-практ. журн. 2006. № 1–2. С. 131–134.

231. Кормягина Н. Н. Формирование социальной компетентности студентов экономико-управленческих специальностей: дис. на соискание учебной степени канд. пед. наук: 13.00.08. Ярославль, 2007. 200 с.

232. Корнешук В. В. Теорія і практика формування професійної надійності майбутніх спеціалістів соціономічної сфери діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Одеса, 2010. 44 с.

233. Корнешук В. В. Функціонально-компетентнісний підхід до магістерської підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*. 2019. № 3. С. 120–126.

234. Король О. Ф. Соціальна компетентність у контексті професійної діяльності державної служби: парадигма дефініцій. *Правничий вісник Університету «КРОК»*. 2013. Вип. 15. С. 170–175.

235. Корпач Н. І., Сидорук І. І. Волонтерство – важливий ресурс в соціальній роботі. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір*: матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. (12–15 жовт. 2020 р., Луцьк)/за заг. ред. В. З. Антонюка. Луцьк: ФОП Іванюк В. П., 2020. С. 296–298.

236. Корпач Н. І., Сидорук І. І. Соціальна робота з дослідження стану адаптації дітей внутрішньо переміщених осіб до нового соціального середовища. *Педагогічний часопис Волині*: наук. журн. 2018. № 1 (8). 133–139.

237. Корпач Н. І., Сидорук І. І., Галан Л. В. Досвід соціальної роботи із сім'ями, які опинилися в складних життєвих обставинах. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*: зб. наук. праць. Серія: Педагогічні науки. Вип. № 2 (386). 2019. С. 108–115.

238. Корпач Н. І., Сидорук І. І. Основні напрями реалізації державної молодіжної політики в Україні: соціально-педагогічний аспект. *Педагогічний часопис Волині*. 2016. № 2 (3). С. 30–34.

239. Корпач Н. І., Сидорук І. І. Сільська громада як чинник вирішення соціальних проблем дітей та молоді. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки*. Вип. № 8 (233). 2012. С. 134–138.

240. Корпач Н. І., Сидорук І. І. Соціальні терапії в практиці соціально-педагогічної роботи. *Педагогіка*: матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф. науковців, аспірантів та студентів (18–19 трав. 2016 р., Луцьк)/за ред. П. М. Гусака та Н. І. Корпач. Луцьк: Вежа-Друк. 2016. С. 142–148.

241. Корпач Н., Сидорук І. Тренінг «Планування соціальної дії» як чинник розвитку соціальної активності студентів-волонтерів. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір*: матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю «Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір» (31 трав.–1 черв. 2018 р., Луцьк)/А. В. Лякішева (заг. ред.), П. М. Гусак, І. Б. Кузава та ін. У 2 т. Т 1 (А–М). Луцьк: ФОП Покора І. О., 2018. 227 с. С. 177–181.

242. Костенко Д. В., Чернуха Н. М. Формування міжкультурної компетентності у студентів галузі ІТ в освітньому середовищі університету. *Науковий вісник Донбасу*. 2019. № 1–2 (39–40). URL: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2019/N1-2\(39-40\)/kvdosu.PDF](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2019/N1-2(39-40)/kvdosu.PDF) (дата звернення: 01.02.2020).

243. Костіна В. В. Особливості професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до профілактики дезадаптації учнів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2017. Вип. 53. С. 400–412.

244. Костюченко О. М. Психологічні особливості соціальної перцепції майбутніх фахівців масових комунікацій. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія і педагогіка*. 2009. Вип. 13. С. 252–263.

245. Коханова О. П. Психологія партнерської взаємодії в освіті: навч.-метод. посіб. Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Ін-т психол. та соц. педагогіки. Київ, 2011. 103 с.

246. Кочарян О. С., Фролова Є. В., Павленко В. М. Структура мотивації навчальної діяльності студентів: навч. посіб. Харків: Нац. аерокосм. ун-т ім. М. Є. Жуковського «Харк. авіац. ін.-т, 2011. 40 с.

247. Кочемасова Л. А. Социально-природная среда как фактор развития активности школьника: автореф. дис. на соискание учебной степени канд. пед. наук/ОГПУ. Оренбург, 2006. 22 с.

248. Кравець Н. М., Гречановська О. В. Ігрові технології навчання як одна з інноваційних форм навчально-виховного процесу ВНЗ: матеріали XLVI науково-технічної конференції підрозділів ВНТУ. (22–24 берез. 2017 р., Вінниця). URL: <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hum/all-hum-2017/paper/download/2013/1547> (дата звернення: 04.05.2017).

249. Кравченко Т. А. Становление сетевой парадигмы в эпоху постнеклассической науки. *Интеллект. Особистість. Цивілізація*. 2010. № 8. С. 121–129.

250. Краснокутская С. Н. Формирование социальной компетентности студентов вуза: дис. на соискание учебной степени канд. пед. наук: 13.00.01. Ставрополь, 2006. 178 с.

251. Краснощок І. П. Індивідуальна освітня траєкторія студента: теоретичні аспекти організації. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2018. Вип. 60, т. 1. С. 101–107.

252. Краснощок І. П. Індивідуальна освітня траєкторія студентів. *Педагогічна наука в Україні за роки незалежності: здобутки, прорахунки, перспективи: матеріали Всеукр. (з міжнар. участю) наук.-практ. конф. (15–16 лист. 2017 р., Херсон)*. Херсон: Вид. дім «Гельветика», 2017 280 с. С. 86–89.

253. Кремень В. Г. Вступне слово президента АПН України. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару*. Київ: Пед. думка, 2009. С. 3–4.

254. Кремень В. Г. Нові вимоги до якісної освіти. *Освіта України*. 2006. № 45–46. С. 6–7.

255. Крюкова О. В. Соціальна рефлексія як складова соціального розвитку особистості. *Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка. Проблеми сучасної психології*. 2012. Вип. 16. С. 636.

256. Кубіцький С. О. Наріжні компоненти та пов'язані з ними особистісно-професійні якості майбутніх соціальних працівників: моніторинг та формування. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*. 2017. Вип. 267. С. 108–114.

257. Кудрявцева В. Ф. Впровадження компетентнісного підходу у практику комунікативного навчання. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Філологічні науки*. 2016. Кн. 2. С. 142–147.

258. Кулінченко О. С. Соціальна активність студентів як соціально-педагогічна проблема. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка: зб. наук. праць*. 2014. Випуск 18. С.34–39.

259. Куницына В. Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура функции, взаимодействие. *Теоретические и прикладные вопросы психологии*/под ред. А. А. Крылова. Ч. 1. Санкт-Петербург, 1995. 160 с.

260. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение: учеб. для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 544 с. С. 331.

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

262. Кучеренко С. Соціальна установка: адаптаційна класифікація особистостей. *Психологія і суспільство*. 2015. № 1. С. 92–101.

263. Лавренова М. В. Ментальні карти як новації в освітньому просторі. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія*. 2019. Вип. 1 (9). С. 36–39.

264. Лавская Н. С. Формирование социальной компетентности у будущих педагогов-дефектологов: автореф. дис. на соискание учебной степени канд. пед. наук: 13.00.08/Моск. пед. гос. ун-т. Москва, 2012. 23 с.

265. Лебедева С. Е. Взаимосвязь антиципационных способностей и социально-психологической компетентности студентов: диссертация на соискание учебной степени кандидата психологических наук: 19.00.07/Сургут. гос. пед. ун-т. Сургут, 2008. 177 с.

266. Левченко О. Креативна педагогіка: науково-методичний супровід розвитку творчої особистості студента в культурно-освітньому середовищі вищої школи. *Педагогіка и психология: теория и практика*. 1 (6) 2017. С. 58–73.

267. Лежнина Г. В. Компетентностный подход: теоретический анализ понятия. *Знаменские чтения*. 2008. № 3. С. 14–20.

268. Лейко С. В. Поняття «компетенція» та «компетентність»: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 4. С. 128–135.

269. Лепшеева И. Л. Развитие социально-трудовой компетентности в процессе профессиональной подготовки будущего менеджера: дис. на соискание учебной степени канд. пед. наук: 13.00.08/Шуйс. гос. пед. ун-т. Шуя, 2009. 157 с.

270. Лещук Г. В. Система професійної підготовки фахівців соціальної сфери у Франції: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2009. 20 с.

271. Лигинчук Г. Г. Психология профессиональной деятельности: учеб. курс (учеб.-метод. комплекс). Москва: Моск. Ин-т экономики, менеджмента и права, 2009. URL: <http://www.e-college.ru/xbooks/xbook059/book/index/topics.htm> (дата звернення: 11.04.2014).

272. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: дис. на соискание учебной степени доктора пед. наук: 13.00.01; 13.00.04. Киев, 1996. 403 с.

273. Лисенко Г. І., Волкова С. П. Проблеми формування та розвитку освітньої парадигми в Україні. URL: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjT2c_YkO7tAhVOz4UKHeuxAV0QFjAAegQIAhAC&url=http%3A%2F%2Fdistance.dnu.dp.ua%2Fukr%2Fconference%2F2015%2Faspecty%2FLysenko_Volkova.pdf&usg=AOvVaw3Utbzrkies9VxnvQm8R8Cr (дата звернення: 20.03.2020).

274. Ліпкан В. Правова природа феномена інформаційного волонтерства. *Підприємництво, господарство і право*. 2016. № 1. С. 121–131.

275. Лісіна Л. О., Барліт О. О. Формування професійної компетентності вчителя: навч.-метод. посіб. Запоріжжя: Лана-Друк, 2006. 214 с.

276. Лісова С. В. Компетентнісний підхід у вищій освіті: зарубіжний досвід. *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід*: монографія/за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 34–53.

277. Лісовець О. В. Теорія та практика формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти: дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук: 13.00.05; Донбас. держ. пед. ун-т. Слов'янськ, 2019. 585 с.

278. Лов'янова І. В., Бобилев Д. Є., Краснощок А. В., Армаш Т. С. Формування соціально-технологічної компетентності фахівців соціономічних

професій засобами ІКТ. *Моделювання складних систем в економіці і освіті*: колективна монографія/за заг. ред. Л. О. Кібальник, В. М. Соловйова. Черкаси, 2018. URL: <http://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/0564/2375> (дата звернення: 29.11.2018).

279. Логущенко І. М. Формування навчальних планів на засадах студентоцентрованого освітнього процесу. *Студентоцентризм у системі забезпечення якості освіти в економічному університеті*: зб. матеріалів Всеукр. наук.-метод. конф. за міжнар. участю (Київ, 2–3 берез. 2016 р.)/М-во освіти і науки України, ДВНЗ «Київ. нац. екон. ун-т ім. В. Гетьмана»; редкол.: А. М. Колот, Т. В. Гуть. Київ: КНЕУ, 2016. С. 332–333.

280. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 13–25.

281. Лук'янова Л. Б. Формування екологічної компетентності майбутніх фахівців туризму. *Формування професійної компетентності фахівця сфери послуг і туризму*: навч.-метод. посіб./В. Т. Лозовецька, Л. Б. Лук'янова, Л. В. Козак та ін. Київ, 2010. С. 87–127.

282. Лукьянова М. И. Социальная компетентность как компонент управленческой культуры руководителя. *Психология инновационного управления социальными группами и организациями*. Москва, 2001. С. 240–242.

283. Лунева О. В. Концепция социального интеллекта личности. *Знание. Понимание. Умение*. 2012. № 2. С. 46–51.

284. Лупанова Н. А. Социальная компетентность личности как компонент общечеловеческой культуры. *Психолог образования: опыт работы и проблемы подготовки*: материалы междунар. науч.-практ. конф. Пенза, 2007. С. 180–185.

285. Лупанова Н. А. Педагогические условия формирования у будущего учителя социальной компетентности: дис. на соискание учебной степени канд. пед. наук: 13.00.01. Тула, 2000. 183 с.

286. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. *Социальный интеллект: теория, измерение, исследования*/под ред.

Д. В. Люсіна, Д. В. Ушакова. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 29–36.

287. Лякішева А. В. Соціальна поведінка і групова взаємодія: монографія. Луцьк: Вежа-Друк, 2014. 368 с.

288. Лякішева А. В., Сидорук І. І. Соціальна активність майбутніх соціальних педагогів як чинник їх професійного становлення. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір*: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (16–17 трав. 2017 р., Луцьк)/А. В. Лякішева (заг. ред.), І. М. Брушневська, П. М. Гусак, та ін. Луцьк: ФОП Покора І. О., 2017. С. 156–159.

289. Лях Т. Л. Соціально-педагогічна діяльність студентських волонтерських груп: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.05/Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2009. 20 с.

290. Ляхова Н. В. Педагогическое обеспечение формирования социальной компетентности студентов педагогического вуза: автореф. дис. на соискание учебной степени канд. пед. наук: 13.00.01. Красноярск, 2008. 24 с.

291. Ляховець Л. О. Соціальний інтелект: поняття, функції, структура. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки*. 2013. Вип. 114. С. 128–133.

292. Маєвська Л. М. Соціальне партнерство у структурі моделі професійної підготовки соціального педагога. *Соціальне партнерство у професійній підготовці соціальних педагогів*: матеріали міжрегіон. конф./за заг. ред. С. М. Коляденко. 2010. С. 34–41.

293. Макар Л. М. Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 30. С. 229–236.

294. Максимовська Н. О. Анімаційна діяльність зі студентською молоддю у соціально-педагогічному середовищі вищого навчального закладу. *Педагогіка та психологія*. 2011. Вип. 40 (1). С. 122–129.

295. Малик Г. Д. Особливості компетентнісного підходу. *Наука і життя: українські тенденції, інтеграція у світову наукову думку*: матеріали. шостої

Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конференції. (18– 20 трав. 2010 р., Київ). Ч. 1. Київ, 2010. С. 37–46.

296. Малімон Л. Я., Пашкіна А. М. Гармонізація індивідуальних та групових організаційних цінностей в місцевих органах виконавчої влади: навч.-метод. посіб. Луцьк: СПД Гадяк Жанна Володимирівна, 2014. 136 с. С. 92–102.

297. Малкіна-Пых И. Г. Психосоматика: справочник практического психолога. Москва: Изд-во Эскимо, 2005. С. 124–126.

298. Малюткина Н. С. Педагогические условия формирования социальной компетентности у будущих юристов в процессе профессиональной подготовки: дис. на соискание учебной степени канд. пед. наук: 13.00.08. Чебоксары, 2007. 176 с.

299. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании: дис. на соискание учебной степени д-ра пед. наук: 13.00.01. Москва, 1997. 193 с.

300. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. Москва: Просвещение, 1983. 96 с.

301. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Знание, 1996. 308 с.

302. Мартынова В. А. Модель и динамические особенности социально-перцептивной компетентности в профессиональной деятельности: дис. на соискание учебной степени канд. психол. наук: 19.00.05/Гос. ун-т упр. Москва, 2007. 212 с.

303. Масич В. В. Теоретичні і методичні засади формування продуктивно-творчої компетентності майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійної підготовки: дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків, 2018. 579 с.

304. Масленнікова К. С. Прогностична модель формування професійної компетентності майбутніх економістів та її експериментальна перевірка. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2011. Вип. 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_1_12 (дата звернення: 07.06.2014).

305. Маслоу А. Самоактуалізація. *Психологія личности: тексти*/под ред. А. А. Пузыря. Москва, 1982. 346 с.

306. Матвійчук Т. В. Особливості професійної підготовки соціальних працівників: регіональний аспект. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. №1(9)/2014. С. 82–83.

307. Матусевич І. Основні концептуальні підходи щодо розуміння емоційного інтелекту особистості у психології. URL: <http://conferences.neasmo.org.ua/node/44> (дата звернення: 10.10.2019).

308. Матушинский Г. У., Фролов А. Г. Проектирование моделей подготовки к профессиональной деятельности преподавателей высшей школы. *Educational Technology and Society*. 2000. № 3 (4). С. 183–192.

309. Матяж С. В., Березянська А. О. Класифікація цінностей та ціннісних орієнтацій особистості. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Серія: Соціологія. 2013. Т. 225. Вип. 213. С. 27–30.

310. Мель Ю. Социальная компетентность как цель психотерапии. *Вопросы психологии*. 1995. № 5. С. 61–68.

311. Мельничук І. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... д-р пед. наук: 13.00.04/Тернопільський нац. екон. ун-т. Тернопіль, 2011. 44 с.

312. Мельничук О. Б. Емоційна складова професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери. *Science Rise*. 2015. № 11/1 (16). С. 74–81.

313. Мельничук О. Б. Соціальний інтелект як складова професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери/*Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: Психологічні науки. 2014. Вип. 1(2). С. 52–57.

314. Менг Т. В. Средовой подход к организации образовательного процесса в современном вузе. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2008. № 52. С. 70–83.

315. Мешко О. І., Мешко Г. М. Суб'єктність майбутнього вчителя як важлива складова його професійної позиції. *Освіта регіону*. 2010. № 2. С. 169–173.

316. Мещерякова И. Н. Развитие эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе: дис. на соискание учебной степени канд. псих. наук: 19.00.07/Курск. гос. ун-т. Курск, 2011. 239 с.

317. Микитюк С. О. Освітнє середовище як ресурс якості підготовки педагогів у ВНЗ. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*: наук. журн. 2012. № 6 (24). С. 308–315.

318. Минкина О. В. Формирование социально-психологической компетентности будущих специалистов социальной работы: дис. на соискание учебной степени канд. пед. наук: 13.00.08. Ставрополь, 2005. 195 с.

319. Мирна І. О. Розвиток соціальної компетентності класних керівників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі професійної діяльності: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04/Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир, 2015. 144 с. С. 64–65.

320. Миронюк Є. В. Розвиток соціального інтелекту як складова у системі професії типу «людина-людина» (на прикладі соціальних працівників). *Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія*. 2014. № 1. С. 51–57.

321. Митяева А. М. Компетентностная модель многоуровневого высшего образования (на материале формирования учебно-исследовательской компетентности бакалавров и магистров): автореф. дис. на соискание учебной степени д-ра пед. наук: 13.00.08 теория и методика профессионального образования. Волгоград, 2007. URL: http://vspu.ru/dissovet/d-212-027.02/avtoreferaty/doktorske/10-2.20/Avtoreferat%20Mityaevoi%20A.M..doc/at_download/file (дата звернення: 02.07.2014).

322. Михеев В. А. Основы социального партнерства: теория и политика. Москва: Альфа, 2001. 297 с.

323. Міщик Л. І. Соціальне партнерство як важлива складова соціальної роботи в громаді. *Партнерська взаємодія у системі інститутів соціальної сфери*:

збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції (24 листопада 2020 р., Ніжин)/за заг. ред. О. В. Лісовця та С. О. Борисюк. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2020. С. 43–44.

324. Могильчак. Е. Л. Выборочный метод в эмпирическом социологическом исследовании: учеб. пособие. М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. 120 с.

325. Молчанова А. О. Соціальне партнерство в діяльності ПТНЗ: конспект лекції з курсу підвищення кваліфікації для керівників професійно-технічних навчальних закладів за очно-дистанційною формою навчання/ЦППО АПН України. Київ: ТОК, 2007. 44 с.

326. Момот О. О. Створення здоров'язбережувального середовища у вищому навчальному закладі. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. СХХХІХ (139). С. 179–185.

327. Мордкович В. Г. Социальная активность: суть и споры. *Социальная активность*. 1976. Вып. 3. С. 3–25.

328. Морозова М. Е. Наставництво як процес формування особистості молодого спеціаліста. *Науковий вісник УМО. Серія: Економіка та управління*. 2016. Вип. 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvumo_2016_1_10 (дата звернення: 18.02.2017).

329. Москаленко В. В. Соціальна психологія: підручник. Вид. 2-ге, переробл. та доповн. Київ: Центр учб. літ., 2008. 688 с.

330. Московчук О. С. Соціальна компетентність як психолого-педагогічний феномен. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2016. Вип. 48. С. 83–89.

331. Московчук О. С. Формування соціальної компетентності студентів вищих педагогічних навчальних закладів в умовах студентського самоврядування: дис. на здобуття наук. ступеня доктора філософії: 011 – «Освітні, педагогічні

науки»/Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2020. 330 с.

332. Музика О. Л. Ціннісна регуляція і ціннісна підтримка розвитку творчих здібностей (теоретична модель і принципи побудови методики). *Практична психологія і соціальна робота*. 2010. № 6. С. 1–7.

333. Муниц Е. С. Формирование социальной компетентности специалистов по социальной работе в процессе обучения в вузе: автореф. дис. на соискание учебной степени канд. пед. наук: 13.00.05/Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М. А. Шолохова. Калининград, 2009. 19 с.

334. Наконечна О. В. Структура емоційного інтелекту соціальних педагогів та соціальних працівників. *Молодий вчений*. 2017. № 6. С. 260–263.

335. Національна рамка кваліфікацій: затв. пост. Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1341. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF> (дата звернення: 03.07.2020).

336. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> (дата звернення: 08.09.2014).

337. Національний освітній глосарій: вища освіта/авт.-уклад.: І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш та ін.; за ред. Д. В. Табачника, В. Г. Кременя. Київ: ТОВ «Вид. дім «Плеяди», 2011. 76 с.

338. Недорезова В. Л. Формирование социальной компетентности студентов в условиях межкультурного взаимодействия в образовательной среде гуманитарного вуза: дис. на соискание учебной степени канд. пед. наук: 13.00.08/Амур. гум.-пед. гос. ун-т. Биробиджан, 2009. 204 с.

339. Нетьосов С. Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках правознавства. *Інформаційні технології і засоби навчання*. № 3 (23). 2011. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/489/417> (дата звернення: 03.03.2015).

340. Никитина С. В. Становление социальной компетентности старшеклассников современной общеобразовательной школы: дис. на соискание

учебной степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования/Омский гос. пед. ун-т. Омск, 2004. 214 с.

341. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої освіти: рішення колегії М-ва освіти і науки України від 27.10.2016 р. № 10. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkolacompressed.pdf> (дата звернення: 11.11.2016).

342. Новак О. О. Шляхи розвитку емоційного інтелекту педагогічних працівників. *Постметодика*. 2010. № 6. С. 41–47.

343. Новий тлумачний словник української мови: у 3 т./уклад.: В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. Київ: Аконіт, 2001. Т. 1. 2001. 926 с.

344. Новикова А. А. Гуманизация высшего образования как фактор формирования социальной компетентности студентов: дис. на соискание учебной степени кан. социол. наук: 22.00.06/Тюмен. гос. нефтегаз. ун-т. Тюмень, 2012. 208 с.

345. Новикова Е. А. Формирование социально-проектной компетентности бакалавра социальной работы в вузе: дис. на соискание учебной степени канд. пед. наук: 13.00.08/Орлов. гос. ун-т. Орел, 2013. 191 с.

346. Новиков В. Н. Образовательная среда вуза как профессионально и личностно стимулирующий фактор. *Электронный журнал «Психологическая наука и образование»*. 2012. № 1. С. 110–120. URL: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2012_1_2776.pdf (дата звернення: 25.04.2015).

347. Новіков В. Соціальне партнерство. Соціальна політика і соціальна робота: *Український науковий і громадсько-політичний часопис*. 2000. № 1 (13). С. 47–51.

348. Новікова Л. М. Болонський процес у дії кредитно-модульної системи навчання: навч. посіб./за ред. М. І. Приходько, С. Т. Золотухіна. Павлоград: ЗПНЕУ, 2006. С. 17.

349. Носко Л. А. Емпіричне дослідження рефлексивності студентів-психологів. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Ін-у психології

ім. Г. С. Костюка НАПН України. *Екологічна психологія*. 2016. Т. VII. Вип. 42. С. 156–164.

350. Овсієнко Л. Компетентнісний підхід до навчання: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2017. Вип. 2. С. 82–87.

351. Овсієнко Л. Проблеми впровадження компетентнісного підходу в процес підготовки майбутніх педагогічних кадрів. *Українська мова і література в школі*. 2011. № 6. С. 46–48.

352. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід до формування змісту середньої освіти: досвід зарубіжних країн. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики/за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. С. 5–15.

353. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики*. Київ: К.І.С., 2003. 296 с.

354. Оксентюк Н. В. Можливості застосування ментальних карт в навчальному процесі. *Технології навчання: наук.-метод. зб.* Нац. ун-ту. Водного госп. та природокористування. Рівне, 2015. С. 194–208.

355. Окуловський О. І. Компетенції і компетентнісний підхід в навчанні. *Молодий вчений*. 2012. № 12. С. 499–500.

356. Олексенко Р. І. Філософія розвитку інформаційного суспільства в епоху глобалізації. *Гілея: науковий вісник*. 2015. № 98. С. 230–232.

357. Олексюк Н. С. Особливості соціального формування дитини у різні вікові періоди її розвитку. *Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького держ. педагогічного ун-ту імені Івана Франка. Серія: Педагогіка*. 2014. Вип. 29. С. 125–134.

358. Олексюк Н. Професійна готовність соціального педагога як важлива складова його професійної компетентності. *Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка*. Тернопіль, 2007. № 1. С. 3–7.

359. Онопрієнко О. В. Концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті. *Шлях освіти*. 2007. № 3. С. 32–37.

360. Опачко М. В. Моделювання професійної підготовки та діяльності: навч.-метод. посібн. Ужгород: УжНУ, 2016. 86 с. С. 4.

361. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: підручник: у 2 кн. Кн. 1: Соціальна психологія особистості і спілкування. Київ: Либідь, 2004. 576 с.

362. Організація і методика соціально-педагогічного тренінгу: навч. посіб./уклад.: О. М. Шевчук. Умань: ПП Жовтий, 2011. 133 с.

363. Осадчий В. В. Засоби інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2009. № 11. С. 72–77.

364. Осваиваем социальные компетентности/под. ред. И. А. Зимней. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. 529 с.

365. Освітня програма «Волонтерський інкубатор в дії». URL: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwig9NPq3qjuAhXpCBAIHTU1AIQQFjALegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fevnuir.vnu.edu.ua%2Fbitstream%2F123456789%2F15711%2F1%2F%25D0%25B2%25D0%25BE%25D0%25BB%25D0%25BE%25D0%25BD%25D1%2582%25D0%25B5%25D1%2580%25D1%2581%25D0%25BA%25D0%25B8%25D0%25B9_%25D0%25B8%25D0%25BD%25D0%25BA%25D1%2583%25D0%25B1%25D0%25B0%25D1%2582%25D0%25BE%25D1%2580.pdf&usg=AOvVaw2woyEaiCVQUUCi4uKTxEde (дата зверення: 11.10.2019).

366. Осеева Е. А. Развитие социально-перцептивной компетентности педагогов в системе повышения квалификации: дис. на соискание учебной степени канд. пед. наук: 13.00.01. Тобольск, 2002. 230 с.

367. Осипова Т. Ю. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва: дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.04/наук. консультант З. Н. Курлянд; ДЗ «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2016. 501 с.

368. Останіна Н. С. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах модернізації вищої освіти на засадах компетентнісного підходу. *Наукові записки*

Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2016. № 1. С. 204–208.

369. Остапенко С. А. Дидактичні умови формування соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі самостійної навчальної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.09/Держ. вищ. навч. закл. «Криворізь. нац. ун-т», Криворізь. пед. ін-т. Кривий Ріг, 2012. 20 с.

370. Павлишина Н. Б. Аналіз сучасного стану застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2015. Т. 46. Вип. 2. С. 64–70.

371. Павлюк Р. О., Лях Т. Л., Калішевич Н. А. Підходи до розроблення стандарту ІКТ-компетентності у системі підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери на дослідницькій основі в Україні. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка.* № 8 (313). 2017. С. 98–114.

372. Палёхина С. В. Развитие социально-профессиональной мобильности будущего учителя иностранного языка в педагогическом вузе: автореф. дис. на соискание учебной степени канд. пед. наук: 13.00.08/Карел. гос. пед. ун-т. Петрозаводск, 2013. 26 с.

373. Партнерство как метод продвижения модели высшего образования для целей устойчивого развития/В. Я. Швец, Л. Л. Палехова, М. Шмидт, Д. Палехов. *Економічний вісник Національного гірничого університету.* 2015. № 3. С. 146–154.

374. Партнерська взаємодія у системі інститутів соціальної сфери: зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конф. (15–16 лист. 2018 р., Ніжин)/за заг. ред. С. О. Борисюк та О. В. Лісовця. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2018. 188 с.

375. Панченко Л. Ф. Інформаційно-освітнє середовище сучасного університету: монографія. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. 280 с., С. 87.

376. Патинок О. Становлення відповідальності як професійно значущої якості майбутнього фахівця соціальної сфери: психологічний. *Науковий вісник*

Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2016. № 2 (39). С. 176–179.

377. Педагогіка вищої школи: навчально-методичне забезпечення магістерської програми: навч.-метод. посіб./за заг. ред. П. Гусака, І. Остапйовського. Луцьк: Вежа-Друк, 2018. 336 с. С. 310–321.

378. Петришин Л. Й. Мотивація як провідний чинник формування креативності майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ. *Науковий вісник Ужгородського університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2013. Вип. 29. С. 146–150.

379. Петрочко Ж. Соціально-виховне середовище. *Енциклопедія освіти/Акад. пед. наук України; головн. ред. В. Г. Кремень.* Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 855–856.

380. Пічкарь О. П. Система підготовки фахівців соціальної роботи у Великій Британії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04; Терноп. держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2002. 20 с.

381. Плахова О. М. Метод кейс стаді в умовах діяльнісно-компетентнісного підходу до підготовки соціальних працівників. *SOCIOPROSTIP: міждисциплінарний електронний збірник наукових праць з соціології та соціальної роботи.* № 9 (2020). С. 61–67.

382. Побірченко Н. С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект. *Освіта та педагогічна наука.* 2012. № 3. С. 24–31.

383. Повідайчик О. Компетентнісний підхід до науково-дослідницької підготовки майбутніх соціальних працівників. *Вища освіта: удосконалення якості підготовки фахівців:* зб. матеріалів II-ї Міжнар. наук. інтернет-конф. (26–27 квіт. 2018 р., Київ). Київ: Альфа-ПК, 2018. С. 108–110.

384. Повідайчик О. С. Деякі аспекти формування інформаційної культури соціальних працівників під час вивчення фахових дисциплін. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2014. Вип. 31. С. 127–129.

385. Подольська Є. А., Подольська Т. В. Соціологія: 100 питань – 100 відповідей: навч. посіб. Київ: ІНКОС, 2009. 352 с.

386. Позднякова О. Л. Формування соціальної компетентності учнів з обмеженими можливостями здоров'я засобами проектної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.03/Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2010. 22 с.

387. Позднякова Т. Є. Візуалізація та структурування інформації за допомогою ментальних карт на уроках біології: наук.-метод. посіб. Рівне: РОІППО, 2018. 50 с.

388. Поліщук В. А. Компетентнісний підхід науково-дослідницької підготовки майбутніх соціальних працівників. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2018. Вип. 2 (43). С. 206–209.

389. Поліщук В. А. Професійно-етичні цінності соціальної роботи в сучасному суспільстві. *Науковий вісник Ужгородського університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2011. Вип. 23. С. 129–131.

390. Поліщук В. А., Янкович О. І. Історія соціальної педагогіки та соціальної роботи: курс лекцій. Тернопіль: ТДПУ, 2009. 256 с.

391. Поліщук І. В. Менторство як передумова ефективного управління на державній службі. *Державна служба та публічна політика: проблеми і перспективи розвитку: матеріали щоріч. наук.-практ. конф. за міжнар. участю (Київ, 27 трав. 2016 р.)*/за заг. ред. А. П. Савкова, М. М. Білинської, С. В. Загороднюка. Київ: НАДУ, 2016. С. 110–112.

392. Положення про наставництво: затв. пост. Кабінету Міністрів України від 04.07.2017 р. № 465. URL: <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/465-2017-%D0%BF> (дата звернення: 06.08.2017).

393. Положення про студентське самоврядування у Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки: офіційний веб-портал Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. URL: <http://eenu.edu.ua/uk/studentske-samovryaduvannya> (дата звернення: 02.07.2014).

394. Полякова Г. Розвиток середовищного підходу у вищій освіті в умовах глобальних змін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 4 (78). С. 186–199.

395. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та українські перспективи*/під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. 111 с.

396. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *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. С. 15–24.

397. Пометун О., Гупан Н. Таксономія Б. Блума і розвиток критичного мислення школярів на уроках історії. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 3. С. 50–58.

398. Попова Т. С., Горват-Янушевська І. І. Теоретичні засади дослідження емоційного інтелекту. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія: Соціологія*. 2014. Т. 244. Вип. 232. С. 63–66.

399. Постанова Кабінету Міністрів України Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: затв. пост. Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 р. № 266. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/ru/266-2015-%D0%BF#Text> (дата звернення: 03.05.2015).

400. Потапчук Т., Лякішева А. Формування ціннісних компетентностей майбутнього соціального педагога як науково-педагогічна проблема *Педагогічний часопис Волині*. № 2 (13). 2019. С. 152–153.

401. Поясок Т. Б., Беспарточна О. І., Костенко О. В. Інтерактивний навчальний посібник «Сучасні технології освітнього процесу»: навч. посіб. Кременчук: ПП Щербатих О. В., 2020. 228 с.

402. Прашко О. В. Розвиток соціальної компетентності підлітків засобами проектування навчально-виховного процесу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.07/Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань, 2016. 20.

403. Пришляк О. Ю. Професійна підготовка соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2008. 21 с.

404. Пріма Р. М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія. Дніпропетровськ: ІМА-ПРЕС, 2009. 367 с.

405. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 26.09.20).

406. Про Державну національну програму «Освіта» (Україна ХХ століття): затв. пост. Кабінету Міністрів України від 03.11.1993 р. № 896. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text> (дата звернення: 04.05.2015).

407. Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: Закон України від 13.01.2005 р. № 2342-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2342-15> (дата звернення: 31.12.20).

408. Про затвердження Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: Наказ М-ва освіти і науки України від 11.07.2019 р. № z0880-19. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0880-19> (дата звернення: 15.07.2019).

409. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: Наказ М-ва освіти і науки України від 24.04.2019 р. № 557. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-sotsialna-robota-bakalavr.pdf> (дата звернення: 27.04.2019).

410. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для другого (магістерського) рівня вищої освіти: Наказ М-ва освіти і науки України від 24.04.2019 р. № 556. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/05/06/231-sotsialna-robota-magistr.pdf> (дата звернення: 27.04.2019).

411. Про затвердження типових положень про молодіжний центр та про експертну раду при молодіжному центрі: затв. пост. Кабінету Міністрів України від 20.12.2017 р. № 1014. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npras/pro-zatverdzhennya-tipovih-polozhen-pro-molodizhnij> (дата звернення: 29.12.2017).

412. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Закон України від 25.06.2013 р. № 344/2013. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 15.07.2015).

413. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 01.10.2020).

414. Про ратифікацію Угоди про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони: Закон України від 16.09.2014 р. № 1678-VII. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1678-18> (дата звернення: 25.02.2015).

415. Про соціальні послуги: Закон України від 17.01.2019 р. № 2671-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text> (дата звернення: 10.10.2019).

416. Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні: Закон України від 05.02.1993 р. № 2998-XII. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2998-12> (дата звернення: 11.08.19).

417. Про утворення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти: затв. пост. Кабінету Міністрів України від 15.04.2015 р. № 244. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/244-2015-%D0%BF#Text> (дата звернення: 29.12.2015).

418. Провоторова Н. В. Емоційний інтелект як складова психологічної культури соціального працівника. *Соціально-психологічний та філософський*

підхід до проблем сучасного суспільства: матеріали наук. конф. (8 лют.–1 берез. 2016 р., Сєвєродонецьк). Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2016. С. 44–47.

419. Проект TUNING URL: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/ENGLISH_BROCHURE_FOR_WEBSITE.pdf (дата звернення: 03.02.2013).

420. Проект професійного стандарту на посади «Асистент», «Викладач», «Старший викладач», «Доцент». URL: «Професор»<https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-profstandartu-na-posadi-asistent-vikladach-starshij-vikladach-docent-profesor> (дата звернення: 07.03.2020).

421. Протасов В. В. Педагогические условия повышения качества подготовки специалистов на основе социального партнерства: автореф. дис. на соискание учебной степени канд. пед. наук: 13.00.08 теория и методика профессионального образования. Екатеринбург, 2002. 43 с.

422. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія/за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 412 с.

423. Професійне самовизначення учня у контексті профільної та допрофільної освіти (для практичних психологів та соціальних педагогів загальноосвітніх навчальних закладів): метод. рек. Львів. Вид-во НМЦО, 2010 р. 204 с.

424. Професійний розвиток науково-педагогічних працівників у системі освіти дорослих: зб. методик і тестових діагностичних завдань/укладачі: М. І. Скрипник, Я. Л. Швень. Київ: ЦППО, 2017. 105 с. С. 61–72.

425. Прохорова Е. А. Формирование социально-личностной компетентности студентов в процессе культурно-досуговой деятельности: дис. на соискание учебной степени канд. пед. наук: 13.00.05/ФГБОУ ВО Казанский государственный институт культуры. Казань, 2016. 203 с.

426. Процько Є.С. Соціальні мережі в контексті навчання молоді. *Наукова молодь-2017*: зб. матеріалів V Всеукр. наук.-практ. конф. молодих учених (14 груд. 2017 р., Київ)/за ред. Спіріна О. М. та Яцишин А. В. Київ: ІТЗН НАПН України, 2017. 353 с.

427. Пушкарева Т. Г. Формирование социальной компетентности студентов в условиях образовательной среды педагогического колледжа: дис. на соискание учебной степени канд. пед. наук: 13.00.01/Томск. гос. пед. ун-т. Томск, 2013. 232 с.

428. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация/пер. с англ.; под общей ред. В. И. Белопольского. Москва: Когито-Центр, 2002. 396 с.

429. Разработка программ подготовки профессорско-преподавательского состава к проектированию образовательного процесса в контексте компетентного подхода: монография/под. ред. Г. А. Бордовского, Н. Ф. Радионовой, А. В. Тряпицына. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2010. 243 с.

430. Рачева С. С. Развитие социальной компетентности студентов на основе проектного обучения в вузе: дис. на соискание учебной степени канд. пед. наук: 13.00.08. Санкт-Петербург, 2003 191 с.

431. Рачковская Н. А. Психологические механизмы управления эмоциональным состоянием человека. *Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки»*. 2008. № 4. С. 12–17.

432. Ребуха Л. З. Концептуальні основи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на засадах інтеграції інноваційних технологій. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 82 (1). С. 166–170.

433. Редькина А. М. Роль социальной компетентности в образовательной стратегии инженера. *Актуальные проблемы социологии молодежи, культуры, образования и управления: материалы Всеросс. науч.-практ. конф., памяти проф. Валерия Трофимовича Шапко*. Екатеринбург. 2014. Т. III. 279 с. С. 211–214.

434. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18.12.2006 р. № 2006/962/ЄС. URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/994_975 (дата звернення: 01.02.2012).

435. Рекомендація Європейського Парламенту і Ради «Про встановлення Європейської кваліфікаційної структури для можливості отримати освіту протягом усього життя» від 23.04.2008 р. № 2008/C111/01. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_988 (дата звернення: 12.03.2012).

436. Рижанова А. О. Соціально-педагогічне сприяння сучасним інтеграційним процесам України та вдосконалення професійної підготовки відповідних фахівців. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2015. № 11. С. 98–101.

437. Родигіна І. Компетентісно спрямований педагогічний процес. URL: <http://osvita.ua/school/theory/1963> (дата звернення: 02.03.2013).

438. Розвадовська Т. В. Наставництво як педагогічний феномен. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 11: Соціальна робота. Соціальна педагогіка*. 2018. Вип. 24 (2). С. 140–147.

439. Розіна Н. Формування соціально-правової компетентності майбутніх кваліфікованих робітників у птнз. *Теорія та методика управління освітою*. 2012. № 8. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2012_8_23 (дата звернення: 13.12.2017).

440. 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.

441. Романова Н. Ф., Мельник І. П. Соціальне партнерство: навч.-метод. посіб. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017. 238 с.

442. Романовська Л. І. Волонтерство як засіб професійної соціалізації майбутніх соціальних працівників. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2013. № 1. С. 77–82.

443. Романовський О. Г., Гриньова В. М., Резван О. О. Ментальні карти як інноваційний спосіб організації інформації в навчальному процесі вищої школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2018. Т. 64, № 2. С. 185–195.

444. Романовський О. Сучасний університет у глобальному бізнес-середовищі. *Актуальні проблеми міжнародних відносин*. 2012. Вип. 105 (2). С. 110–116.

445. Рудкевич Н. І. Етнокультурна соціалізація студентів в освітньому середовищі вищого навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.05/Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ, 2019. 20 с.

446. Рудь М. Компетентнісний підхід в освіті. *Вісник Львівського університету. Серія: Педагогіка*. 2006. Вип. 21, Ч. 1. С. 73–82.

447. Руководство по компетенциям/Стив Уиддет, Сара Холлифорд; пер. с англ. Москва: Изд-во ГИППО, 2008. 228 с.

448. Рыбакова А. И. Становление социально-психологической компетентности специалиста по социальной работе в процессе обучения в вузе: автореф. дис. на соискание учебной степени канд. психол. наук: 19.00.05/Рос. гос. социал. ун-т. Москва, 2008. 22 с.

449. Рябова Ю. Основи та принципи професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в багатонаціональному середовищі. *Молодь і ринок*. 2019. № 7. С. 110–114.

450. Рябуха І. М. Розвиток соціальної компетентності ліцеїстів у навчальному процесі: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.09 – теорія навчання/Нац. акад. пед. наук України; Ін-т педагогіки. Київ, 2012. 264 с.

451. Сабліна М. А. Інтерактивне середовище LearningApps як інструмент викладу теоретичного матеріалу в процесі фахової підготовки студентів. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2017. Вип. 3. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeeetu_2017_3_21 (дата звернення: 03.02.2018).

452. Савельчук І. Б., Бибик Д. Д. Соціальне лідерство як підґрунтя для розвитку партнерської взаємодії в освітньому середовищі університету. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 11: Соціальна робота. Соціальна педагогіка*. 2018. Вип. 25. С. 119–125.

453. Савельчук І. Б. Підготовка соціальних працівників за сучасних умов: інноваційні тенденції. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка: наук. журн. Серія: Педагогічні науки*. 2016. Вип. 1 (83). С. 117–122.

454. Савельчук І. Б. Суб'єктивні передумови розвитку середовища підготовки соціальних працівників. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2016. Вип. 2 (39). С. 226–229.

455. Савенкова Л. О. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук: 13.00.01/наук. кер. О. В. Киричук; М-во освіти і науки України; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 1998. 32 с.

456. Садовский В. Н. Основания общей теории систем: логико-методологический аспект. Москва: Наука, 1974. 311 с.

457. Сазоненко Г. С. Педагогіка успіху (досвід становлення акмеологічної системи ліцею). Київ: Гнозис, 2004. 684 с.

458. Самыкина Н. Ю. Формирование личностной готовности психологов к первичной профилактике наркомании в среде старшеклассников: дис. на соискание учебной степени канд. психол. наук: 19.00.07. Калуга, 2002. 258 с.

459. Саралиева З. М. Социологические технологии в социальной работе. *Технологии социальной работы: учебник/под общ. ред. Е. И. Холостовой*. Москва: ИНФРА–М, 2002. С. 180–192.

460. Сачук Ю. Є. Формування соціально-професійної мобільності майбутніх викладачів інформатики в процесі магістерської підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Луцьк, 2017. 267 с.

461. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 137–143.

462. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. Москва: НИИ шк. технологий, 2005. 288 с.

463. Семигіна Т. В., Пожидаєва О. В. Формування компетентностей соціальних працівників: міжнародната локальна практика.

URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/monographs/article/view/4495/4440> (дата звернення: 10.10.2020).

464. Сидорук И. И. Сущность и структурные компоненты социальной компетентности будущего социального работника. *Современное образование Витебщины*. 2020. № 2 (28). С. 13–18.

465. Сидорук І. І. Актуальність проблеми формування соціальної компетентності майбутнього соціального працівника. *Соціальна робота і сучасність: теорія та практика вирішення проблем учасників і постраждалих у збройних конфліктах* (28 берез. 2019 р., Київ)/укладачі: О. В. Гавва, М. А. Казаков, М. О. Колотило, Б. В. Новіков, І. К. Покулита. Київ: ТОВ НВП «Інтерсервіс», 2019. С. 180–182.

466. Сидорук І. І. Визначення сутності поняття «соціальна компетентність майбутнього соціального працівника». *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2019. Вип. 1 (44). С. 174–178.

467. Сидорук І. І. До проблеми підготовки соціальних працівників в Україні. *Формування професіоналізму фахівця в системі безперервної освіти: зб. наук. праць за матеріалами ІХ Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. (23–24 квітня 2019 р., Переяслав-Хмельницький)/ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний ун-т імені Григорія Сковороди»; наук. ред. В. П. Коцур, Д. С. Мазоха. Переяслав-Хмельницький, 2019. С. 116–118.*

468. Сидорук І. І. До проблеми формування соціальної активності майбутніх соціальних працівників. *Духовність. Цінності. Психологія: монографія/голов. ред. М. Ледзінська, І. Філіппова. Луцьк: Волиньполіграф, 2018. С. 132–138.*

469. Сидорук І. І. Застосування модифікованої таксономії Блума у формуванні когнітивної підструктури соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Молодий вчений*. Херсон, 2020. №7 (83). С. 48–52.

470. Сидорук І. І. Місце соціального інтелекту у структурі соціальної компетентності майбутнього соціального працівника. *Педагогіка: матеріали ІV*

Всеукр. круглого столу «Педагогічний дискурс» (28 жовт. 2019 р., Луцьк). Луцьк: Вежа-Друк. 2019. С. 256–260.

471. Сидорук І. І. Підготовка майбутнього соціального педагога до профілактики вживання дітьми психоактивних речовин: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.05 – соціальна педагогіка/ Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2011. 22 с.

472. Сидорук І. І. Професійне становлення фахівця із соціальної роботи. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір: матеріали I Міжнар. наук.-практ. конф. (3–5 черв. 2016 р., Луцьк)/А.В.Лякішева (заг. ред.), П. М. Гусак, І. М. Брушневська та ін.: у 2 т. Т. 2 (О–Я).* Луцьк: ФОП Покора І. О., 2016. С. 145–152.

473. Сидорук І. І. Реалізація соціального партнерства та взаємодії закладів вищої освіти з Молодіжним центром Волині у процесі підготовки фахівців соціальної сфери. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки.* Вип. № 9 (382). 2018. С. 130–137.

474. Сидорук І. І. Роль менторства у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. Педагогічні науки,* 2019. № 2. (18). С. 283–191.

475. Сидорук І. І. Суспільні та освітні вимоги до підготовки соціально компетентного майбутнього соціального працівника. *Формування ключових і предметних компетентностей засобами сучасних освітніх технологій: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої 90-річчю Криворіз. держ. пед. ун-ту та 60-річчю психол.-пед. ф-ту (спец. «Початкова освіта»)* (21 листопада 2019 р., Кривий Ріг]/Міністерство освіти і науки України, Криворізький державний педагогічний університет. Кривий Ріг: КДПУ, 2019. С. 208–213.

476. Сидорук І. І. Сучасний стан і тенденції професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в Україні. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки.* Вип. № 11 (395). 2019. С. 103–109.

477. Сидорук І. І. Сформованість соціальних та громадянських навичок у магістрів спеціальності «Соціальна робота». *Педагогіка: матеріали ІХ Міжнар. наук.-практ. конф. науковців, аспірантів та студентів «Актуальні проблеми педагогіки і соціальної роботи (16 трав. 2018 р., Луцьк)»*/за ред. П. М. Гусака, А. В. Лякішевої та Н. І. Корпач. Луцьк: Вежа-Друк. 2018. С. 196–200.

478. Сидорук І. І. Теоретичне осмислення сутності дефініції «компетенція». *Педагогіка: матеріали Х Міжнар. наук.-практ. конф. науковців, аспірантів та студентів «Актуальні проблеми педагогіки, соціальної роботи та спеціальної світи» (13 трав. 2019 р., Луцьк)»*/за ред. П. М. Гусака, А. В. Лякішевої та Н. І. Корпач. Луцьк: Вежа-Друк, 2019. С. 225–228.

479. Сидорук І. І. Формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі волонтерської діяльності. *Вища школа*. 2019. № 2. С. 54–66.

480. Сидорук І. І. Формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки: монографія. Луцьк: Вежа-Друк, 2020. 388 с.

481. Сидорук І. І. Функції соціальної компетентності соціального працівника. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір: матеріали ІV Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (28–29 трав. 2019 р., Луцьк)»*/за заг. ред. А. В. Лякішевої. Луцьк: ПП Іванюк В. П., 2019. С. 232–234.

482. Сидорук І. І. Характеристика мотиваційно-ціннісного компонента соціальної компетентності майбутнього соціального працівника. *Педагогічний часопис Волині*. 2019. № 4 (15). С. 91–99.

483. Сидорук І. І., Корпач Н. І. Сутність та особливості тьюторського супроводу. *Педагогіка: матеріали ХІ Міжнар. наук.-практ. конф. науковців, аспірантів та студентів «Актуальні проблеми педагогіки, соціальної роботи та спеціальної світи» (14 трав. 2020 р., Луцьк)*. Луцьк, 2020. С. 270–274.

484. Сидорук І. І., Корпач Н. І. Благодійна діяльність та фандрайзинг у соціальній роботі: теоретичний аспект. *Педагогічний часопис Волині*. 2019. №1 (12). С. 101–108.

485. Сидорук І. І. Актуальність взаємодії закладів вищої освіти з молодіжними центрами у процесі підготовки фахівців соціальної сфери. *Партнерська взаємодія у системі інститутів соціальної сфери*: зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конф. (15–16 лист. 2018 р., Ніжин)/за заг. ред. С. О. Борисюк та О. В. Лісовця. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2018. С. 71–74.

486. Сидорук І. І. Булінг як актуальна соціально-педагогічна проблема. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки*. Вип. № 1 (302). 2015. С. 169–173.

487. Сидорук І. І. Використання технології mind mapping у формуванні соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. Вип. 71, т. 2. С. 216–220.

488. Сидорук І. І. Компетентнісний підхід до формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 25, т.2. С. 189–193.

489. Сидорук І. І. Критерії та показники сформованості соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Virtus: Scientific Journal*. February № 41. 2020. С. 126–128.

490. Сидорук І. І. Модель соціально компетентного майбутнього соціального працівника. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки*: [зб. наук. праць]. Луцьк: СНУ ім. Лесі Українки. 2020. Вип. № 4 (408). 169 с. С. 150–155.

491. Сидорук І. І. Модель формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 31, т. 4. 292 с. С. 141–146.

492. Сидорук І. І. Особистісно-рефлексивний компонент соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників: характеристика сформованості. *Освітній простір України*. 2019. Вип. 17, Ч. 2. С. 271–278.

493. Сидорук І. І. Особливості підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактики вживання психоактивних речовин. *Zamojskie Studia i Materiały. Seria: Pedagogika*. Tom XIV zeszyt 1. Zamość, 2012. С. 209–217.

494. Сидорук І. І. Результати дослідницько-експериментальної роботи з формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Молодь і ринок*. 2020. № 2 (181). С. 123–128.

495. Сидорук І. І. Середовищний підхід у формуванні соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27. Т. 4. С. 218–223.

496. Сидорук І. І. Соціальне партнерство у формуванні компетентності майбутніх соціальних працівників. *Нова педагогічна думка*. 2020. № 2 (102). С. 80–83.

497. Сидорук І. І. Стан насильства серед дітей в українській загальноосвітній школі. *Rodzina i szkoła wobec zachowań ryzykownych: monografie/redakcja naukowa Małgorzata Dubis; Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie*, 2017. С. 107–123.

498. Сидорук І. І. Студентське самоврядування як чинник формування соціальної активності студентів. *Молодіжна політика та молодіжна робота: матеріали міжрегіональної наук.-практ. конф. (23 грудня 2016 р., Дніпро)/за аг. ред. Є. І. Бородіна*. Дніпро: ДРІДУ НАДУ, 2016. С. 71–73.

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

500. Сидорук І. І. Формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Умань, 2020. Вип. 1. С. 152–158.

501. Сидорук І. І. Формування соціальної компетентності студентів засобами онлайн-сервісу LearningApps. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 24. Т. 1. С. 226–230.

502. Сидорук І. І., Корпач Н. І. Європейська волонтерська служба як чинник розвитку соціальної активності молоді. *Педагогіка: матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф. науковців, аспірантів та студентів «Актуальні проблеми педагогіки і соціальної роботи»*(15 трав. 2017 р., Луцьк)/за ред. П. М. Гусака, А. В. Лякішевої та Н. І. Корпач. Луцьк: Вежа-Друк. 2017. С. 263–266.

503. Сидорук І. І., Корпач Н. І. Формування соціальної активності дитини з обмеженими можливостями в громадських об'єднаннях. *Światło i dźwięki. Psychologiczne i interdyscyplinarne uwarukowania niepełnosprawności sensorycznej: monografie/red. nauk. Marian Zdzisław Stepulak; Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie*, 2018. С. 141–153.

504. Симонова А. А. Компетентностный поход: аспект внедрения в практику учреждения социальной сферы. *Педагогическое образование и наука*. 2011. № 1. С. 46.

505. Сисоева 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 Czestochowie; pod red. S. Podobinskiego, B. Snocha Czestochowa. Prace naukowe. Pedagogika. № 8–10. 1999–2000–2001. S. 741–754.*

506. Сівак Н. А. Соціальна компетентність у контексті соціалізації студентів вищих педагогічних на-вчальних закладів. *Наука і освіта*. 2013. № 3. С. 161–164.

507. Сікора Я. Б. Структурно-функціональна модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2009. Вип. 47. С. 171–175.

508. Сілкова О. В., Лобач Н. В. Педагогічна технологія візуалізації навчальної інформації. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2018. Вип. 62. С. 180–183.

509. Скиба Д. Ю. Структура соціальної компетентності студентської молоді. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2016. Вип. 133. С. 195–198.

510. Скірко Р. Л. Формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04/ Класич. приват. ун-т. Запоріжжя, 2010. 20 с.

511. Скорик Т. В. Освіта впродовж життя в контексті євроінтеграційних процесів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2016. Вип. 135. С. 232–235.

512. Слостенин В. О. Педагогика. Москва: Просвещение, 1977. 362 с.

513. Слесарев Ю. В. Теория и методика формирования социальной компетентности и нравственности в высшем профессиональном образовании: автореф. дис. на соискание учебной степени д-ра пед. наук: 13.00.08/Санкт-Петербургский государственный политехнический университет. Санкт-Петербург, 2011. 39 с.

514. Словник української мови: в 11 тт./АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Київ: Наук. думка, 1970–1980. Т. 2, 1971. С. 259.

515. Словник-довідник з професійної педагогіки/за ред. А. В. Семенової. Одеса: Пальміра, 2006. 364 с.

516. Слосанська Г. І. Взаємозв'язок професійної підготовки студентів спеціальності «соціальна робота» у ВНЗ з можливістю їхнього працевлаштування. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. Ужгород, 2016. № 39. С. 236–240.

517. Слосанська Г. І. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи у територіальних громадах: дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.05. Тернопіль, 2019. 687 с.

518. Слосанська Г. І. Професійна підготовка соціальних працівників у вищих навчальних закладах Австралії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04; Терноп. держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2011. 20 с.

519. Смагін І. І. Структура професійної компетентності педагога: нормативно-функціональний підхід. *Народна освіта*. 2017. Вип. 3. С. 4–9.

520. Смирнова Е. П. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием. Ленинград: Ленинград. гос. ордена Ленина ун-т им. А. А. Жданова, 1977. 136 с.

521. Смолук И. А. Трансформация образовательной среды в условиях кредитно-модульной системы организации учебного процесса. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2013. № 2. С. 29–32.

522. Смолук С. В. Становлення освітнього розвивального середовища в системі початкової освіти України як історико-педагогічна проблема. *Science and education a new dimension. Pedagogy and Psychology: The journal is published by the support of Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe*. IV (38). Issue: 77. Budapest, 2016. С. 67–72.

523. Собчак Н. М. Зміст і форми професійної підготовки соціальних працівників у системі неперервної освіти США: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04; Терноп. держ. пед. ун-т ім. В.Гнатюка. Тернопіль, 2004. 20 с.

524. Совгіра С. Характеристика освітнього середовища закладів вищої освіти в контексті середовищного підходу. *Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи: матеріали третьої Міжнар. наук.-практ. конф.* (16–17 лют. 2018 р., Умань). *Folia Comeniana: Вісник Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського*/голов. ред. Осадченко І. І. Умань: ВПЦ «Візаві», 2018. 214 с. С. 31–36.

525. Соколюк О. М. Інформаційно-освітнє середовище навчання в умовах трансформації освіти. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2017. 3 (12). С. 48–55.

526. Соколюк О. М. Проблема оцінювання результатів освітнього процесу у відкритому інформаційно-освітньому середовищі навчання учнів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 57. Вип. 1. С. 25–37. С. 27–28.

527. Сологуб Т. Навчально-виховне середовище ВНЗ як фактор професійно-особистісного становлення майбутнього фахівця. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки*. 2016. № 2. С. 106–112.

528. Солодуха В. В. Соотношение понятий «социальный интеллект», «социальная компетентность» и «коммуникативная компетентность». *Весці БДПУ. Серія 1: Педагогіка, психологія, філологія*. 2013. № 2. С. 24–28.

529. Сорокін І. І. Формування соціальної компетентності підлітків із девіантною поведінкою у позааурочній діяльності загальноосвітнього навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.07/ Держ. закл. «Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка». Старобільськ, 2016. 18 с.

530. Сотська Г. Акмеологічний підхід у педагогічній освіті України. *Edukacja dla przyszłości w świetle wyzwań XXI wieku*. Bydgoszcz, 2017. С. 387–396.

531. Социально-педагогическая компетентность специалиста социальной сферы – теоретические положения и направления исследования/С. Б. Серякова, Е. А. Леванова, Т. В. Пушкарева, Я. А. Баскакова. *Теория и методика профессионального образования*. 2016. № 3. С. 73–84.

532. Социология: энциклопедия/сост. А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин, Г. Н. Соколова, О. В. Терещенко. Минск.: Книж. дом, 2003. 1312 с.

533. Соціальна педагогіка: навч.-метод. матеріали для підготовки бакалаврів соціальної педагогіки/П. М. Гусак та ін.; за заг. ред. П. Гусака, Л. Грицюк. Луцьк: Вежа-Друк, 2012. 668 с. С. 475–488.

534. Соціальна педагогіка: теорія, технології та історія: навч.-метод. посіб. для підготовки до держ. атестації студентів за освіт.-кваліф. рівнем «бакалавр»/за ред. П. М. Гусака, І. Є. Остапйовського Луцьк: Вежа-Друк, 2013. 324 с. С. 234–136.

535. Соціальна робота в Україні: навч. посіб./І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін.; за заг. ред.: І. Д. Зверєвої, Г. М. Лактіонової. Київ: Центр навчальної літератури, 2004. 256 с.

536. Соціальна робота: навчально-методичне забезпечення магістерської програми: навч.-метод. посіб./за заг. ред. П. Гусака, Н. Корпач. Луцьк: Східноєвроп. нац. ун. ім. Лесі Українки, 2018. 424 с. С. 116–134.

537. Соціологічне дослідження «Молодь Волині–2017». 2017 URL: <http://uc.volyn.net/doslidzhennya-molod-volyni-2017/> (дата звернення: 10.10.2017).

538. Співак Я. О. Акмеологічна складова професійної підготовки соціальних працівників. *Педагогічний альманах*. 2019. Вип. 41. С. 255–260.

539. Співак Я. О. Теоретичні засади професійної підготовки соціальних працівників в умовах сьогодення. *Наукові записки НДУ ім. м. Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2019. № 2. С. 45–51.

540. Співак Я. О. Теорія та практика формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників із соціального захисту прав молоді: дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.05. Слов'янськ, 2020. 528 с.

541. Спіріна Т. П. Програма менторської підтримки вразливих груп населення. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2014. № 3. С. 57–67.

542. Станіславова Л. Л. Формування мотивації студентів до вивчення культури мови з використанням ІКТ. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: Філологічна. 2017. Вип. 68. С. 166–169.

543. Стрілецька І. Аналіз провідних теоретико-методологічних підходів вивчення поняття «соціальний інтелект». *Проблеми сучасної психології*. 2015. Вип. 28. С. 574–585.

544. Субетто А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. Санкт-Петербург; Москва: Исслед. центр пробл. качества подгот. спец., 2006. 72 с.

545. Субіна О. О. Формування соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей в умовах магістратури: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04/наук. кер. А. А. Булда; М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2015. 248 с.

546. Субіна О. О. Формування соціальної компетентності майбутніх викладачів в умовах професійної підготовки: монографія/ М-во освіти і науки, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. С. 208.

547. Субъект и социальная компетентность личности: сборник/под. ред. А. В. Брушлинского; Ин-т психологии РАН. Москва: б. и., 1995. 167 с.

548. Сулима И. И. Средовой подход как методология научно-педагогического исследования. *Almatater. Вестник высшей школы*. 2010. № 7 (август). С. 36–39.

549. Сургова С. Ю. Соціальний інтелект як провідна професійна якість соціального працівника. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*. 2014. Вип. 2. С. 75–78.

550. Сурыгин А. И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. Санкт-Петербург: Златоуст, 2001. С. 30.

551. Суховєєва Н. М. Реалізація компетентнісного підходу при підготовці майбутніх соціальних педагогів у вищій школі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2014. Вип. 115. С. 221–226.

552. Сушенцева Л. Інноваційні педагогічні технології у процесі підготовки майбутнього професійно мобільного педагога професійного навчання у вищому навчальному закладі (теоретичний аспект). *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2016. Вип. 9(3). С. 65–70.

553. Тарасенко А. С. Формирование социальной компетенции в процессе вузовской подготовки специалистов сферы сервиса и туризма: дис. на соискание учебной степени канд. пед. наук: 13.00.08. Майкоп, 2007. 182 с.

554. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 3. С. 20–26.

555. Теоретико-методологічні основи соціально-психологічного тренінгу: навч. посіб./Афанасьєва Н. Є., Перелигіна Л. А.; Нац. ун-т цивіл. захисту України. Харків: ХНАДУ, 2015. 315 с.

556. Терещук Г. В. Компетентнісний підхід як фактор зближення освітніх систем. *Професійні компетенції та компетентності вчителя*: матеріали регіонального науково-практичного семінару. Тернопіль: Вид-во «ТІПУ ім. В. Гнатюка», 2006. С. 7–9.

557. Тестові технології оцінювання ключових і предметних компетентностей учнів основної і старшої школи: монографія/за ред. Ляшенко О. І., Жука Ю. О. Київ: Пед. думка, 2014. 200 с.

558. Тимошенко Н. Є. Вступ до спеціальності: соціальна робота. Модуль 2: навч. посіб. Київ: Київ. Ун-т ім. Бориса Грінченка, 2014. 264 с.

559. Тимошина Е. И. Педагогические условия развития социально-перцептивной компетентности будущих педагогов в процессе высшего профессионального образования: дис. на соискание учебной степени канд. пед. наук: 13.00.01. Череповец, 2002. 161 с.

560. Тімкін І. Ф., Новікова Н. Є. Сучасні підходи до розуміння національно-патріотичного виховання молоді. *Вісник національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія*. 2016. Вип. 9. С. 166–171.

561. Тогочинський О. М. Теоретичні і методичні основи формування соціальної компетентності слухачів та курсантів вищих навчальних закладів МВС України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.04/Чернігів. нац. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2016. 40 с.

562. Томенко Т. Ю. Формирование социально-коммуникативной компетентности в профессиональной подготовке студентов медицинского колледжа: дис. на соискание учебной степени канд. пед. наук: 13.00.08. Саратов, 2006. 198 с.

563. Тохтамиш Т. О., Лісняк А. А. Компетентнісний підхід у закладах вищої освіти: етапи, тенденції та рівні. URL: <http://repositc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/9476/1/%D0%A1%D0%BE%D0%B>

1%D1%80_%D1%81%D0%BE%D1%87_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BB%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B8_2019-42-45.pdf (дата звернення: 20.12.2019).

564. Трибулькевич К. Г. Розвиток студентського самоврядування у вищих навчальних закладах України (1917–2010 рр.): монографія. Одеса: КУПРІЄНКО СВ, 2016. 454 с.

565. Трофименко М. П. Формирование социально-коммуникативной компетентности студентов педагогических специальностей вуза в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. на соискание учебной степени канд. пед. наук: 13.00.08/Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М. А. Шолохова. Москва, 2013. 29 с.

566. Троценко Н. Є. Соціальне партнерство як одна з педагогічних умов професійного самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах. *Вісник Запорізького національного університету: педагогічні науки*. 2011. № 3 (16). С. 169–174.

567. Трубавіна І. М. Компетентнісний підхід в закладах вищої педагогічної освіти: умови реалізації в сучасних реаліях. *Професійна компетентність учителя Нової української школи: формування, розвиток та удосконалення*: матеріали Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (22 трав. 2020 р.). Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. С. 26–28.

568. Трубавіна І. М., Каплун С. О. Суб'єктність студентів як педагогічна умова формування їх пізнавальної самостійності в навчанні. *Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи*: матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф./Нац. акад. наук Азербайджана, Ін-т філос., Акад. мистецтв у Банській Бистриці та ін.; за ред. А. Душного, М. Махмудова, М. Стреначікової. Баку; Банська Бистриця; Ужгород; Херсон: Посвіт, 2019. Т. 5: *Міждисциплінарні перспективи*. С. 288–292.

569. Трубачева С. Е. Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід*

та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики/за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. С. 53–58.

570. Тюльпа Т. М. Структура соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. № 1 (2020). С. 193–204.*

571. Тюльпа Т. М. Теоретичне обґрунтування сутності соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. праць. 2019. Вип. 72 (т.2). С. 210–214.*

572. Тюменева Ю. А. Половозрастная идентичность как опосредующий фактор становления социальной компетентности подростка: дис. на соискание учебной степени канд. пед. наук: 19.00.13. Красноярск, 1998. 146 с. С. 78.

573. Тюптя Л. Т., Іванова І. Б. Соціальна робота. Теорія і практика: навч. посіб.: 2-ге вид., переробл. і доповн. Київ: Знання, 2008. 574 с.

574. Узнадзе Д. Н. Теория установки. Москва; Воронеж: МОДЭК, 1997. 447 с.

575. Учурова С. А. Групповая учебная работа как способ развития социальной компетентности учащихся: автореф. дис. на соискание учебной степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»/Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького. Екатеринбург, 2007. 24 с.

576. Ушаков Д. В. Социальный интеллект как вид интеллекта. *Социальный интеллект: теория, измерение, исследования/под ред. Д. В. Ушакова, Д. В. Люсина. Москва: Изд-во МГУ, 2004. С. 11–29.*

577. Фатыхова А. Л. Формирование социально-перцептивной компетентности социальных педагогов в процессе обучения в вузе: дисс. на соискание учебной степени д-ра пед. наук: 13.00.05, 13.00.08. Москва, 2005. 332 с.

578. Федоренко О. І.; Мариківська Г. А. Культурне мовленнєве середовище як умова формування мовленнєвої культури курсантів і студентів у ЗВО: матеріали

III Міжнар. наук. конгр. молодих вчених Європи (Відень, 11 січ. 2019 р.). Відень: Вид-во Premier Publishing s.r.o., 2019. С. 974–983.

579. Федосова А. О. Діагностика проблем в організаціях. *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського. Економічні науки*. 2014. Вип. 5.3 (112). 108 с. С. 52–54.

580. Фенчак Л. М. Вплив соціально-виховного середовища університету на професійну підготовку майбутніх фахівців початкової освіти. *Молодь і ринок*. 2018. №3 (158). С. 42–47.

581. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Майнулов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. 2-е изд., доп. Москва: Психотерапия, 2009. 544 с.

582. Філіпова Л. Професійні компетенції фахівців з документальних комунікацій: освітній аспект. *Вісник Книжкової палати*. 2009. № 1. С. 25–28.

583. Філософський енциклопедичний словник: енциклопедія/НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди; голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ: Абрис, 2002. 742 с.

584. Фоменко Н. А., Скрипник М. І., Фатхутдінова О. В. Правова педагогіка: навч. посіб. Херсон: Олді-плюс, 2015. 326 с.

585. Фурдуй С. Б. Компетентнісний підхід у вищій школі в Україні: розробка та впровадження ідей при підготовці фахівців соціономічної сфери. *Молодий вчений*. 2017. № 3. С. 485–489.

586. Фурдуй С. Студентоцентроване навчання як перспективний елемент вищої освіти. *Традиції та інновації в сучасній педагогічній діяльності: європейський вимір*. 2017. С. 126–128.

587. Хвостенко Т. Емоційний інтелект як передумова успішної кар'єри. URL: <http://www.business-territory.com/articles/emotsiinii-intelekt-yak-peredumova-uspishnoi-kar%E2%80%99%D1%94ri> (дата звернення: 09.03.2015).

588. Хлебик С. Р., Литвиненко В. В. Соціальне партнерство як особливий вид взаємодії ВНЗ із соціальними інститутами громади (на прикладі соціальних

служб). *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2016. № 1. С. 91–100.

589. Хлипавка Г. Г. Формування соціальної компетентності майбутніх офіцерів служби цивільного захисту України в процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04/Держ. служба України з надзвич. ситуацій, Львів. держ. ун-т безпеки життєдіяльності. Львів, 2019. 20 с.

590. Хлипавка Г. Проблема формування соціальної компетентності у процесі професійної підготовки: науково-педагогічний аспект. *Молодь і ринок*. 2016. № 5. С. 173–178.

591. Хренова В. В. Технологія розроблення лекції у формі інтелект-карти з використанням програмного продукту XMIND 2013 (на прикладі дисципліни художньо-творчого циклу). *Dynamics of the development of world science: the 8th International scientific and practical conference (April 15–17, 2020)/Perfect Publishing, Vancouver, Canada, 2020. 999 p. P. 901–911.*

592. Хуторской А. В. Ключевые компетентности как компоненты личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.

593. Цветков В. В. Формирование социальной компетентности сельских школьников: дис. на соискание учебной степени канд. пед. наук: 13.00.05. Великий Новгород, 2002. 155 с., С. 25.

594. Цибизова Т. Ю., Августан О. М., Сергеев Д. А., Марданов С. А. «Менторство» как элемент методики работы преподавателя в системе высшего профессионального образования. *Современные проблемы науки и образования*. 2017. № 4. URL: <http://www.science-education.ru/pdf/2017/4/26646.pdf> (дата звернення: 02.02.2018).

595. Чайка В. М. Основы дидактики: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2011. 238 с.

596. Чайковський М. Є. Інклюзивний освітній простір як середовище соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю. *Збірник наукових праць*

Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». 2017. № 13. С. 76–80.

597. Чергінець І. П. Майндмеппінг – зручний і ефективний спосіб організації творчого мислення учня. *Актуальні питання природничо-математичної освіти*. 2015. Вип. 5/6. С. 66–71.

598. Чернета С. Ю. Зміст та структура формування соціальної відповідальності майбутніх соціальних працівників. *Social Work and Education*. 2019. Vol. 6. No. 3. P. 330–338.

599. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе. Москва: ЮНИТИ, 2002. 437 с.

600. Чернишов О. Упровадження компетентнісного підходу. *Освіта*. 2008. № 4. С. 5–7.

601. Четверик-Бурчак А. Г. Механізми впливу емоційного інтелекту на успішність життєдіяльності особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.01/наук. кер. Е. Л. Носенко; ДЗ «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2015. 18 с.

602. Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека. *Вопросы психологии*. 1996. № 3. С. 116–132.

603. Човган О. О. Підготовка майбутніх соціальних працівників до тренінгової роботи засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Молодий вчений. Серія: Педагогічні науки*. 2016. № 12.1 (40). С. 543–545.

604. Чубук Р. В. Теоретичні засади формування професійної мобільності майбутніх соціальних працівників. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. Одеса, 2015. №1. С. 83–87.

605. Чубук Р. В. Методологічні концепти дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до соціально-превентивної діяльності. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Серія: Педагогіка. 2014. Т. 245. Вип. 233. С. 114–120.

606. Чуловський В. Е. Вплив інтраперсональних конфліктів на формування соціальної компетентності особистості в юнацькому віці: дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.05/ СНУ ім. В. Даля. Сєверодонецьк, 2018. 199 с.

607. Чумак О. В. Парадигма освіти XXI століття: інноваційні аспекти. URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf1/Chumak.pdf (дата звернення: 06.04.2015).

608. Чумакова В. Наукові підходи та методи дослідження міграційної політики у європейській науковій літературі. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Міжнародні відносини*. 2013. № 10. С. 67–71.

609. Шапран Ю. Педагогічне моделювання у процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя біології. *Рідна школа*. 2012. № 12. С. 39–43.

610. Шапран Ю. П., Шапран О. І. Типологія освітнього середовища в умовах компетентніснозорієнтованої педагогічної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. № 23. 2015. С. 4–10.

611. Шарипов Ф. В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза. *Высшее образование сегодня*. 2010. № 1. С. 72–77.

612. Шаров С. В. Використання ІКТ для розвитку соціальної компетентності майбутніх вчителів. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін: матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. (16–17 квіт. 2019 р., Суми)*. Суми, 2019. С. 119–122.

613. Шаров С. Особливості соціальної компетентності студентів педагогічного університету. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Т. 4, № 8 (2020). С. 235–240.

614. Шаров С., Шарова Т. Формування індивідуальної освітньої траєкторії студента засобами інформаційної системи. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2017. № 2. С. 149–154.

615. Шахрай В. М. Теоретико-методичні засади формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи засобами театрального мистецтва:

автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук: 13.00.05 «Соціальна педагогіка», 13.00.07 «Теорія і методика виховання»/Ін-т проблем виховання НАПН України. Київ, 2016. С. 56.

616. Шек Г. Г. Средовой подход как педагогическая инновация и условия его освоения: дис. на соискание учебной степени канд. пед. наук: 13.00.01. Елец, 2001. 148 с.

617. Шеплякова І. О. Соціально-виховне середовище вищого навчального закладу як чинник формування деонтологічної культури майбутнього соціального працівника. *Педагогіка та психологія*. 2017. Вип. 58. С. 189–198.

618. Шестопалюк О. В. Суть компетентнісного підходу в професійній освіті. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2010. Вип. 30. 475 с.

619. Шишова О. М. Психолого-педагогічні чинники розвитку соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07/Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ, 2012. 20 с.

620. Шкільна І. М. Методичний аспект у формуванні національно-культурної ідентичності підлітків. *Матеріали XI Міжнародного фестивалю педагогічних інновацій/упорядник Назаренко Г. А. Т. 1. Черкаси: КНЗ «ЧОПОПП ЧОР», 2019. 198 с. С. 19–24.*

621. Школяренко В. В. Застосування таксономії Блума для вдосконалення підготовки військових фахівців. *Військова освіта*. 2015. № 2. С. 235–241.

622. Шостак І. В., Купріянов Д. А. Підвищення ефективності дистанційного навчання у технічних вишах на основі використання інтерактивної когнітивної графіки. *Системи обробки інформації*. 2015. Вип. 9. С. 190–194.

623. Шпак М. Емоційний інтелект в контексті сучасних психологічних досліджень. *Психологія особистості*. 2011. № 1(2). С. 282–288.

624. Шпичко І. О. Основні підходи та умови розвитку соціальної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування. *Науковий вісник*

Ужгородського університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2014. Вип. 30. С. 193–195.

625. Шпичко І. О. Формування соціальної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійній підготовці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Хмельницький, 2016. 21 с.

626. Шпичко І. О. Формування соціальної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійній підготовці: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Хмельницький, 2016. 289 с.

627. Щербакова І.М., Стадник Г. А. Психодіагностика професійного самовизначення особистості: навч.-метод. посіб. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка. 2012. 324 с. С. 112–117.

628. Щербань П. М. Прикладна педагогіка: навч.-метод. посіб. Київ: Вища шк., 2002. 215 с.

629. Що таке менторство та як це працює в Українській Академії Лідерства? URL: https://medium.com/@ual_life/12dfa850d195 (дата звернення: 08.09.2017).

630. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. Москва: Педагогика, 1988. 208 с.

631. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике/Р. Д. Робертс, Дж. Мэттьюс, М. Зайднер, Д. В. Люсин. *Психология. Журнал высшей школы экономики.* 2004. Т. 1, № 4. С. 3–26.

632. Юрченко О. В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до формування соціальної компетентності молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04/Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань, 2018. 20 с.

633. Ягупов В. В. Професійний розвиток особистості фахівця: поняття, зміст та особливості. *Наукові записки. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота.* 2015. Т. 175. С. 22–28.

634. Якимович О. Н., Ільчишин Я. В. Вплив середовища вищого навчального закладу на професійне виховання майбутніх фахівців. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2016. Вип. 46. С. 350–354.

635. Яковишина Т. В. Передумови формування креативного освітнього середовища у вищому навчальному закладі. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 76 (3). С. 96–101.

636. Якуба Е. А. Соціологія. Харків: Константа, 1996. 192 с.

637. Ямбург Е. А. Школа для всех. Москва: Новая школа, 1996. 352 с.

638. Ямкова К. С. Визначення сутності та змісту соціальної активності в науковій думці. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*. 2011. № 6. С. 357–365.

639. Яременко Л. Мотивація навчального процесу як педагогічна проблема. *Вища освіта України*. 2014. № 3. С. 69–74.

640. Ярошенко А. О. Компетентнісний підхід як один із напрямів підвищення якості освіти підготовки фахівців соціальної сфери. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2013. Вип. 14. С. 5–12.

641. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.04/ Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2015. 544 с. С. 59.

642. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 365 с.

643. A common European frame work for ICT Professional in all industry sectors. «New ICT professional profiles–Antwerp–20 NOV 2014-8 pm Main Network Security Testing and the System Development Life-Cycle». URL: <https://honim.typepad.com/biasc/2014/10/a-common-european-framework-for-ict-professionals-in-all-industry-sectors.html> (дата звернення: 45.12.2014).

644. Ambrosetti A. Are You Ready to be a Mentor? Preparing teachers for Mentoring Pre-Service Teachers. *Australian Journal of Teacher education*. Vol. 39. 2014. Issue 6. P. 29–42.
645. Anderson L. W., Krathwohl D. R. A taxonomy for learning, teaching, and assessing. New York: Longman, 2001. 156 p.
646. Arghode V. Emotional and social intelligence competence: Implications for instruction. *International Journal of Pedagogies & Learning*. 2013. No 8 (2), 66–77.
647. Astin A. W., Sax L. J. How Undergraduates Are Affected by Service Participation. *Journal of College Students Development*. 1998. No 39 (3). P. 251–263.
648. Bar-On R. Emotional Intelligence in Men and Women: Emotional Quotient Inventory. *Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems, 1997. 150 p.
649. Bar-On R. The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems, 1997. 124 p.
650. Bar-On R. The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description and summary of psychometric properties. *Measuring Emotional Intelligence: Common Ground and Controversy*/Ed. by G. Geher. New York: Nova Science Publishers, Inc, 2004. P. 115–145.
651. Berufliche Kompetenzentwicklung. Berlin, 1999. August. 4'99.
652. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: handbook I, cognitive domain. New York: Longman, 1994. 112 p.
653. Bowden A. Competency-Based Education-Neither a Panacea nor a Pariah. 2009. URL: <https://drjj.uitm.edu.my/DRJJ/CONFERENCE/UPSI/Competency-Based%20Education-bowden.pdf> (дата звернення: 13.07.2013).
654. Bratko M. Environmental approach in higher education: methodological Aspects. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2015. Вип. 4 (45). С. 15–18.
655. Bung P. Collaborative Mentoring Models in Higher Educational Institutions: A Win-Win-Win Strategy for Mentor, Mentee, and the Institution. *Journal of Advances in Business Management*. Vol. 1. Issue 3. July-September 2015. P. 197–203.

656. Buzan T., Buzan B. *The Mind Map Book – Radiant Thinking*. London, BBC Worldwide Limited. 1993.
657. Caballo V. E. *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: SIGLO XXI, 1993. 368 p.
658. Civil Society and Health. Contributions and Potential. Greer S. L., Wismar M., Pastorino G., Kosinska M. (Eds.). *Health Policy Series*. European Observatory of Health Systems and Policies, 2017. No 48. 183 p.
659. Crown. Building social competency. URL: https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&ei=_3LRXIy8E6WQmwWp-onIBA&q=%282012%29+Building+social+competency&oq=%282012%29+Building+social+competency&gs_l=psy-ab.3...22253.22253..22638...0.0..0.99.99.1.....0....1..gws-wiz.yX1s0g0ZI5M (дата звернення: 14.06.2013).
660. Darwina A., Palmer E. Mentoring circles in higher education. *Higher Education Research & Development*. Vol. 28, No. 2. April 2009. P. 125–136.
661. Del Prette A., Del Prette Z. A. P., & Mendes Barreto M. C. Habilidades sociales en la formación profesional del psicólogo: análisis de un programa de intervención. *Psicología Conductual Revista Internacional de Psicología Clínica de la Salud*. 1999. No 7 (1). P. 27–47.
662. Doyle W. Ecological approaches to classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (2nd ed.). New York: Routledge. P. 97–126.
663. Durand T. Strategizing for Innovation: Competence Analysis in Assessing Strategic Chance. In A. Heene & R. Sanchez (Eds.), *Competence-Based Strategic Management*. Chichester, UK: John Wiley & Sons Ltd. P. 127–150.
664. Englund M. M., Levy A. K., Hyson D. M., Sroufe L. A. Adolescent social competence: effectiveness in a group setting. *Child Development*. 2000. № 71. P. 1049–1060.
665. European Commission. Commission staff working document accompanying the document proposal for a Council recommendation on key competences for lifelong

learning. Brussels. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52018SC0014> (дата звернення: 09.02.2018).

666. European Commission (2013). ESCO: European Classification of Skills, Competences, Qualifications and Occupations. URL: <https://ec.europa.eu/esco/portal/home> (дата звернення: 12.09.2014).

667. European Commission. White Paper on the Future of Europe. URL: https://ec.europa.eu/commission/white-paper-future-europe-reflections-and-scenarios-eu27_en (дата звернення: 09.06.2017).

668. Figueroa-Rodríguez B., Figueroa-Sandoval B., Figueroa-Rodríguez K. A. Competence training in higher education: the case of the technological master «Prestación De Servicios Profesionales» from The Colegio De Postgraduados (México). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 46 (2012). P. 2389–2393.

669. Freeman J. Mentoring gifted pupils. *Educating Able Children*. 2001. № 5. P. 6–12.

670. Fushtei O., Shkvyr O., Chorna N., Haidamashko I., Prysliak O., & Sydoruk I. Psychological and Pedagogical Conditions for Developing Professional Competency in Future Social Workers Using the Global Network Internet. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2020. 11(3). P. 88–106.

671. Future Work Skills 2020 – UQ Professionals Network UQPN. URL: https://uqpn.uq.edu.au/files/203/LIBBY%20MARSHALL%20future_work_skills_2020_full_research_report_final_1.pdf (дата звернення: 17.06.2017).

672. Gail Lunsford L., Crisp G., L. Dolan E., Wuetherick B. Mentoring in Higher Education. *The SAGE Handbook of Mentoring*. 2017. P. 316–334.

673. García Rojas A. D. Estudio sobre asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de educación social. *XXI Rev. Educ.* 2010. № 12. P. 225–240.

674. Gardner H. Multiple intelligences: the theory in practice. New York: Basic 1993. 320 p.

675. Gedviliene G., Gerviene S., Pasvenskiene A., Ziziene S. The social competence concept development in higher education. *European Scientific Journal*. 2014. Vol. 10, No. 28. P. 36–49.

676. Gedvilienė G. Social Competence of Teachers and Students: The Case Study of Belgium and Lithuania. *Scientific study Kaunas: Vytautas Magnus University Press*, 2012. 160 p.
677. Gerli F, Bonesso S. and Pizzi C. Boundaryless career and career success: the impact of emotional and social competencies. *Front. Psychol.* 2015. 6:1304. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.01304/full>
678. Glass J. S., Benschoff J. M. Facilitating group cohesion among adolescents through challenge course experiences. *J. Exp. Educ.* 2002. № 25. P. 268–277.
679. Goldstein A. P., Spreafkin R. P., Gershaw N. J., Klein P. Habilidades Sociales y Autocontrol en la Adolescencia. Barcelona: Martínez Roca. 1989. 194 p.
680. Goleman D. Emotional intelligence. New York: Bantam Books, 1995. 352 p.
681. González J., Wagenaar R. Tuning Educational Structures in Europe. Final Report – Pilot Project Phase 1. Groningen and Bilbao: University of Deusto Press, 2003. 316 p.
682. González N., Lobato C. Evaluación de las competencias sociales en estudiantes de enfermería. *Bordon. Journal of edition «Bordón Revista de Pedagogía»*. 2008. Vol. 60 (2). P. 91–105.
683. Grendstad N. Mokytis – tai atrasti. Vilnius: Vilpsva. 1996.
684. Gresham F. M. Conceptual issues in the assessment of social competence in children. In P. S. Strain, M. J. Guralnick, & H. M. Walker (Eds). *Children's Social Behavior: Development, assessment and modification*. Orlando, FL: Academic Press, 1986. P. 143–179.
685. Gresham F. M. Social competence and students with behavior disorders: where we've been, where we are, and where we should go. *Education and Treatment of Children*. 1997. Vol. 20, No. 3. P. 233–249.
686. Horishna N., Slozanska H. Dual Degree Programs in Social Work: is it Possible in Ukraine? *Economics & Sociology*, 2017. 10 (2). P. 165–178.
687. HSCB. Coaching and Mentoring in Social Work – A Review of the Evidence: Commissioned by the HSCB to support Improving and Safeguarding Social Wellbeing a 10 Year Strategy for Social Work, 2014. 100 p.

688. Hutmacher W. Key competencies for Europe. *Report of the Symposium Berne*, Switzerland. 27–30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasbourg, 1997. P. 10–35.

689. IASSW, IFSW (2020). Global Standards for Social Work Education And Training. URL: <https://www.iassw-aiets.org/global-standards-for-social-work-education-and-training/> (дата звернення: 12.05.2020).

690. International Federation of Social Workers. Global Definition of the Social Work Profession. URL: <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/> (дата звернення: 12.05.2020).

691. Jovanova-Mitkovska S., Popeska B. Mentoring and integrated methodical practice. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/149219696.pdf> (дата звернення: 12.06.2019).

692. Junge C., M.Valkenburg P., Deković M., Branje S. The building blocks of social competence: Contributions of the Consortium of Individual Development. *Developmental Cognitive Neuroscience*. Volume 45, October 2020. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1878929320301110#bbib0190>

693. Kagan S., Kagan M. Multiple Intelligence. *The Complete MI Book*. San Clemente, CA. 2004. 578 p.

694. Kaminskienė L. Social partnership in vocational education and training in Lithuania: challenges and perspectives. *International handbook of education for the changing world of work: bridging academic and vocational learning*/ed. by Rupert Maclean, David Wilson. Dordrecht; New York: Springer, 2009. P. 619–635.

695. Kanning U. P. Soziale kompetenz – definition, strukturen und prozesse. *Zeitschrift fuer Psychologie*. Hogrefe–Verlag, Goettingen, 2002. № 210. P. 154–163.

696. Kauffeld S. Das Kasseler-Kompetenz-Raster (KKR) zur Messung der beruflichen Handlungskompetenz. In: Frieling E., Kauffeld S., Grote S., Bernhard H. (Hrsg.): *Flexibilität und Kompetenz: Schaffen flexible Unternehmen kompetente und flexible Mitarbeiter?* Waxmann, Münster–New York–Münster–Berlin, 2000. S. 33–48.

697. Lang N. Group Work Practice to Advance Social Competence: A Specialized Methodology for Social Work. 2010. New York: Columbia University Press, 276 pp.

698. Learning.Apps.org. URL: <https://learningapps.org/about.php> (дата звернення: 11.06.2020).

699. Leganés-Lavall E. N., Pérez-Aldeguer S. Social competence in higher education questionnaire (CCSES): Revision and psychometric analysis. *Frontiers in Psychology*. 2016. Vol. 7 (34). DOI: 10.3389/fpsyg.2016.01484. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5067339/> (дата звернення: 14.08.2017).

700. MacKenzie K. R. The clinical application of a group climate measure, in Advances. R. R. Dies & K. R. MacKenzie (Eds.). *Advances in group psychotherapy: Integrating research and practice*. New York: International Universities Press, 1983. P. 159–170.

701. Magelinskaitė Š., Kepalaitė A., Legkauskas V. Relationship between social competence, learning motivation, and school anxiety in primary school. *Procedia – Social and Behavioral Sciences: 5th World Conference on Educational Sciences*. WCES. 2013. № 116 (2014). P. 2936–2940.

702. Mayer J. D., Caruso D. R., Salovey P. Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*. 1999. Vol. 27. Issue 4. P. 267–298.

703. Mayer J. D., Salovey P. The Intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*. 1993. Vol. 17. № 4. P. 433–442.

704. Megginson D., Clutterbuck D. Mentoring in action: a practical guide for managers. London: Kogan Page. 1995. 240 p.

705. Mellard D. F., Hazel S. J. Social competencies as a pathway to successful life transitions. *Learning Disability Quarterly*. 1992. Vol. 15. No. 4. P. 251–271.

706. Mohammed Rashed S. A., Snoubar Y. Social competence of social workers and its relation to the outcome of professional practice in the field of care for special groups. *Egyptian Journal of Social Work (EJSW)*. January 2020. Vol 9, Issue 1. P. 103–122.

707. Mulder M., Gulikers J., Biemans H. J., Wesselink R. The new competence concept in higher education: error or enrichment? *Münk D., Schelten A. (Hrsg.) Kompetenzermittlung für die Berufsbildung, Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum.* Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 2010. P. 189–204.

708. Oberst U., Gallifa J., Farriols N., & Vilaregut A. Training emotional and social competences in higher education: The seminar methodology. *Higher Education in Europe.* 2009. No. 34(3–4), P. 523–533.

709. O'Malley J. M. Research perspective on social competence. *Merrill Palmer Q. Behav. Dev.* 1977. № 23 (1). P. 29–44.

710. O'neil G., McMahon T. Student-centred learning: What does it mean for students and lecturers? Emerging issues in the practice of university learning and teaching. Dublin: AISHE, 2005. P. 27–36.

711. Overholt D. Adults mentoring adolescents: a conceptual and practical clarification: a thesis submitted in conformity with the requirements for the degree of doctor of education. Department of Theory and Policy Studies Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, 2001. 289 p.

712. Pérez-Aldeguer S. The Musical Theater as a Vehicle of Learning: an Educational Innovation Project at the University. Castellón: Universitat Jaume I, 2013. 61 p.

713. Pérez-Escoda N., Filella G., Soldevila A. Competencia emocional y habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Motivación y Emoción.* 2010. Vol. 13. Nº 34. P. 34.

714. Petrides K. V., Furnham A. On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences.* 2000. Vol. 29. Issue 2. P. 313–320.

715. Riordan C. Mentoring the Gifted. URL: <http://www.giftedkids.ie/mentoring.html> (дата звернення: 12.01.2020).

716. Rogers C. & Frieberg H. J. Freedom to learn. Prentice Hall. 1994.

717. Rose-Krasnor L. The nature of social competence: a theoretical review. *Social Development.* 1997. 6 (1). P. 111–135.

718. Rubin K. H., & Rose-Krasnor L. Interpersonal problem solving and social competence in children/in V. B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development: A lifespan perspective*. New York, NY: Plenum, 1992. P. 283–323.

719. Schneider R. J., Ackerman P. L., Kanfer R. To «act wisely in human relations»: Exploring the dimensions of social competence. *Personality and Individual Differences*. 1996. No 21, pg. 469–481.

720. Short E. *Competence: Inquiries into its meaning and acquisition in educational settings*. Lanham, MD: University Press of America, 1984. 211 p. P. 2–6.

721. Sroufe L. Alan. Social Competence as a Developmental Construct. *Developmental Review*. 1983. № 3 (1). P. 79–97.

722. Stump K. N., Ratliff J. M., Wu Y. P., & Hawley P. H. Theories of social competence from the Top-Down to the Bottom-up: A case for considering foundational human needs. In J. L. Matson (Ed.). *Social behavior and skills in children*. New York: Springer. 2009. P. 23.

723. Sullivan R. Entrepreneurial learning and mentoring. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*. 2000. Vol. 6. No. 3. P.160–75.

724. Sydoruk I., Liakisheva A., Korpach N. Key competencies for lifelong learning of the social workers: the european approach. *Fundamental And Applied Researches: Contemporary Scientific and practical Solutions and Approaches. Interdisciplinary Prospects*. Vol. V/Ed.: A. Dushniy, M. Makhmudov, M. Strenacikova. Baku, Banska Bystrica, Uzhhorod; Kherson: Posvit, 2019. 616 p. P. 275–281.

725. Trow M. From Mass Higher Education to Universal Access. *In Defense of American Higher Education*: ed. by Philip G. Altbach and others. Baltimore: John Hopkins University Press, 2001. P. 110–143.

726. Tuning Educational Structures in Europe. Phases I–V, 2003–2008. URL: www.tuning.unideusto.org (дата звернення: 12.08.2015).

727. Waters E., Sroufe L. A. Social competence as a developmental construct. *Development Rev*. 1983. No 3 (1). P. 79–97.

728. Weinert F. E. Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. *F. E. Weinert (Hrsg). Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim: Beltz, 2001. S. 17–31.

ДОДАТКИ

Додаток А 1

Список публікацій здобувача за темою дисертації

Наукові праці, у яких опубліковані основні результати дисертації:

1. Сидорук І. І. Формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки: монографія. Луцьк: Вежа-Друк, 2020. 388 с.

2. Сидорук І. І. До проблеми формування соціальної активності майбутніх соціальних працівників. *Духовність. Цінності. Психологія*: монографія/голов. ред. М. Ледзінська, І. Філіппова. Луцьк: Волиньполіграф, 2018. С. 132–138.

3. Сидорук І. І. Особливості підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактики вживання психоактивних речовин. *Zamojskie Studia i Materiały. Seria: Pedagogika*. Том XIV zeszyt 1. Zamość, 2012. С. 209–217.

4. Сидорук І. І. Реалізація соціального партнерства та взаємодії закладів вищої освіти з Молодіжним центром Волині у процесі підготовки фахівців соціальної сфери. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. № 9 (382). С. 130–137.

5. Сидорук І. І. Студентське самоврядування як чинник формування та розвитку соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Педагогічний часопис Волині*. 2018. № 4 (11). С. 202–208. DOI: 10.29038/2415-8143-2018-04-202-208. *Google Scholar*

6. Сидорук І. І. Визначення сутності поняття «соціальна компетентність майбутнього соціального працівника». *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2019. Вип. 1 (44). С. 174–178. DOI: 10.24144/2524-0609.2019.44.174-178. *Google Scholar (США), INDEX Copernicus – ICV 2017: 65.57 (Польща)*

7. Сидорук І. І. Роль менторства у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*. 2019. № 2. (18). С. 283–291. DOI: 10.32342/2522-4115-2019-2-18-36. *Google Scholar, Index Copernicus, Ulrich's Periodicals Directory, Directory of Open Access Journals (DOAJ)*

8. Сидорук І. І. Характеристика мотиваційно-ціннісного компонента соціальної компетентності майбутнього соціального працівника. *Педагогічний часопис Волині*. 2019. № 4 (15). С. 91–99. DOI: 10.29038/2415-8143-2019-04-91-99. *Google Scholar*

9. Сидорук І. І. Сучасний стан і тенденції професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в Україні. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. № 11 (395). С. 103–109.

10. Сидорук І. І. Особистісно-рефлексивний компонент соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників: характеристика сформованості. *Освітній простір України*. 2019. Вип. 17, ч. 2. С. 271–278. DOI: 10.15330/esu.17.271-

278 DOAJ, ERIH PLUS, Index Copernicus, Crossref, WorldCat, ResearchBib, Google Scholar

11. Sydoruk I., Liakisheva A., Korpach N. Key competencies for lifelong learning of the social workers: the european approach. *Fundamental And Applied Researches: Contemporary Scientific and practical Solutions and Approaches. Interdisciplinary Prospects*. Vol. V/Ed.: A. Dushniy, M. Makhmudov, M. Strenacikova. Baku, Banska Bystrica, Uzhhorod; Kherson: Posvit, 2019. P. 275–281.

12. Сидорук І. І. Формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі волонтерської діяльності. *Вища школа*. 2019. № 2. С. 54–66.

13. Fushtei O., Shkvyr O., Chorna N., Haidamashko I., Prysliak O., & Sydoruk I. Psychological and Pedagogical Conditions for Developing Professional Competency in Future Social Workers Using the Global Network Internet. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2020. 11 (3). P. 88–106. DOI: 10.18662/brain/11.3/111. Web of Science, PubMed.gov, IndexCopernicus, The Linguist List, Google Academic, Ulrichs, getCITED, Genamics JournalSeek, J-Gate, SHERPA/RoMEO, Dayang Journal System, Public Knowledge Project, BIUM, NewJour, ArticleReach Direct, Link+, CSB, CiteSeerX, Socolar, KVK, WorldCat, CrossRef, Ideas RePeC, Econpapers, Socionet

14. Сидорук І. І. Сущність і структурні компоненти соціальної компетентності майбутнього соціального працівника. *Современное образование Витебщины*. 2020. № 2 (28). С. 13–18.

15. Сидорук І. І. Застосування модифікованої таксономії Блума у формуванні когнітивної підструктури соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Молодий вчений*. 2020. №7 (83). С. 48–52. DOI: 10.32839/2304-5809/2020-7-83-11. Google Scholar, CrossRef, Index Copernicus

16. Сидорук І. І. Використання технології mind mapping у формуванні соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. Вип. 71, т. 2. С. 216–220. DOI: 10.32840/1992-5786.2020.71-2.40. Index Copernicus International

17. Сидорук І. І. Компетентнісний підхід до формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 25, т.2. С. 189–193. DOI: 10.32843/2663-6085/2020/25-2.38. Index Copernicus International

18. Сидорук І. І. Критерії та показники сформованості соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Virtus: Scientific Journal*. February. № 41. 2020. С. 126–128. Google Scholar, Scientific Indexing Services (SIS) (USA), Citefactor (USA), ResearchBib, Scientific Journal Impact Factor (SJIFactor), Directory of Research Journal Indexing (DRJI), International Innovative Journal Impact Factor (IIJIF)

19. Сидорук І. І. Модель соціально компетентного майбутнього соціального працівника. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки*. 2020. Вип. № 4 (408). С. 150–155.

20. Сидорук І. І. Модель формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 31, т. 4. С. 141–146. DOI:10.24919/2308-4863.4/31.214327. *Index Copernicus International*

21. Сидорук І. І. Результати дослідницько-експериментальної роботи з формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Молодь і ринок*. 2020. №2 (181). С. 123–128. DOI: 10.24919/2308-4634.2020.211904. *Google Scholar, Polish Scholarly Bibliography (PBN), ERIH PLUS, Index Copernicus*

22. Сидорук І. І. Середовищний підхід у формуванні соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27. Т. 4. С. 218–223. DOI: 10.24919/2308-4863.4/27.204008. *Index Copernicus International*

23. Сидорук І. І. Соціальне партнерство у формуванні компетентності майбутніх соціальних працівників. *Нова педагогічна думка*. 2020. № 2 (102). С. 80–83. DOI: 10.37026/2520-6427-2020-102-2-80-83. *Index Copernicus International*

24. Сидорук І. І. Формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2020. Вип. 1. С. 152–158. DOI: 10.31499/2307-4906.1.2020.208189. *ISSN International Centre, м. Париж; CrossRef; Google Scholar; Index Copernicus*

25. Сидорук І. І. Формування соціальної компетентності студентів засобами онлайн-сервісу LearningApps. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 24, т. 1. С. 226–230. DOI: 10.32843/2663-6085/2020/24-1.43. *Index Copernicus International*

Опубліковані праці, що забезпечують апробацію результатів дослідження

26. Сидорук І. І. Професійне становлення фахівця із соціальної роботи. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір: матеріали І Міжнар. наук.-практ. конф. (3–5 черв. 2016 р., Луцьк)/А. В. Лякішева (заг. ред.), П. М. Гусак, І. М. Брушневська та ін. у 2 т. Т. 2 (О–Я). Луцьк: ФОП Покора І. О., 2016. С. 145–152.*

27. Корпач Н. І., Сидорук І. І. Соціальні терапії в практиці соціально-педагогічної роботи. *Педагогіка: матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф. науковців, аспірантів та студентів (18–19 трав. 2016 р., Луцьк)/ за ред. П. М. Гусака та Н. І. Корпач. Луцьк: Вежа-Друк. 2016. С. 142–148.*

28. Сидорук І. І. Студентське самоврядування як чинник формування соціальної активності студентів. *Молодіжна політика та молодіжна робота: матеріали міжрегіон. наук.-практ. конф. (23 груд. 2016 р., Дніпро)/за заг. ред. Є. І. Бородіна. Дніпро: ДРІДУ НАДУ, 2016. С. 71–73.*

29. Сидорук І., Корпач Н. Європейська волонтерська служба як чинник розвитку соціальної активності молоді. *Педагогіка: матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф. науковців, аспірантів та студентів «Актуальні проблеми педагогіки і соціальної роботи» (15 трав. 2017 р., Луцьк)/за ред. П. М. Гусака, А. В. Лякішевої та Н. І. Корпач. Луцьк: Вежа-Друк. 2017. С. 263–266.*

30. Лякішева А. В., Сидорук І. І. Соціальна активність майбутніх соціальних педагогів як чинник їх професійного становлення. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф.*

(16–17 трав. 2017 р., Луцьк)/А. В. Лякішева (заг. ред.), І. М. Брушневська, П. М. Гусак та ін. Луцьк: ФОП Покора І. О., 2017. С. 156–159.

31. Сидорук І. І. Сформованість соціальних та громадянських навичок у магістрів спеціальності «Соціальна робота». *Педагогіка: матеріали ІХ Міжнар. наук.-практ. конф. науковців, аспірантів та студентів «Актуальні проблеми педагогіки і соціальної роботи (16 трав. 2018 р., Луцьк)/за ред. П. М. Гусака, А. В. Лякішевої та Н. І. Корпач. Луцьк: Вежа-Друк. 2018. С. 196–200.*

32. Корпач Н., Сидорук І. Тренінг «Планування соціальної дії» як чинник розвитку соціальної активності студентів-волонтерів. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір: матеріали ІІІ Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (31 трав.–1 черв. 2018 р., Луцьк)/А. В. Лякішева (заг. ред.), П. М. Гусак, І. Б. Кузава та ін.: у 2 т. Т 1 (А–М). Луцьк: ФОП Покора І. О., 2018. С. 177–181.*

33. Сидорук І. І. Актуальність взаємодії закладів вищої освіти з молодіжними центрами у процесі підготовки фахівців соціальної сфери. *Партнерська взаємодія у системі інститутів соціальної сфери: збірник матеріалів ІІ Міжнар. наук.-практ. конф. (15–16 лист. 2018 р., Ніжин)/за заг. ред. С. О. Борисюк та О. В. Лісовця. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2018. С. 71–74.*

34. Сидорук І. І. Теоретичне осмислення сутності дефініції «компетенція». *Педагогіка: зб. наук. праць: матеріали Х Міжнар. наук.-практ. конф. науковців, аспірантів та студентів «Актуальні проблеми педагогіки, соціальної роботи та спеціальної освіти» (13 трав. 2019 р., Луцьк)/за ред. П. М. Гусака, А. В. Лякішевої та Н. І. Корпач. Луцьк: Вежа-Друк. 2019. С. 225–228.*

35. Сидорук І. І. Місце соціального інтелекту у структурі соціальної компетентності майбутнього соціального працівника. *Педагогіка: матеріали ІV Всеукр. круглого столу «Педагогічний дискурс» (28 жовт. 2019 р., Луцьк). Луцьк: Вежа-Друк. 2019. С. 256–260.*

36. Сидорук І. І. До проблеми підготовки соціальних працівників в Україні. *Формування професіоналізму фахівця в системі безперервної освіти: зб. наук. праць за матеріалами ІХ Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. (23–24 квіт. 2019 р., Переяслав-Хмельницький)/наук. ред. В. П. Коцур, Д. С. Мазоха. Переяслав-Хмельницький, 2019. С. 116–118.*

37. Сидорук І. І. Актуальність проблеми формування соціальної компетентності майбутнього соціального працівника. *Соціальна робота і сучасність: теорія та практика вирішення проблем учасників і постраждалих у збройних конфліктах (28 берез. 2019 р., Київ)/укладачі: О. В. Гавва, М. А. Казаков, М. О. Колотило, Б. В. Новіков, І. К. Покулита. Київ: ТОВ НВП «Інтерсервіс», 2019. С. 180–182.*

38. Сидорук І. І. Функції соціальної компетентності соціального працівника. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір: матеріали ІV Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (28–29 трав. 2019 р., Луцьк)/за заг. ред. А. В. Лякішевої. Луцьк: ПП Іванюк В. П., 2019. С. 232–234.*

39. Сидорук І. І. Суспільні та освітні вимоги до підготовки соціально компетентного майбутнього соціального працівника. *Формування ключових і предметних компетентностей засобами сучасних освітніх технологій: матеріали*

Міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої 90-річчю Криворіз. держ. пед. уні-ту та 60-річчю психол.-пед. ф-ту (спец. «Початкова освіта») (21 лист. 2019 р., Кривий Ріг)/ Кривий Ріг: КДПУ. С. 208–213.

40. Сидорук І. І., Корпач Н. І. Сутність та особливості тьюторського супроводу. *Педагогіка: зб. наук. праць: матеріали XI Міжнар. наук.-практ. конф. науковців, аспірантів та студентів «Актуальні проблеми педагогіки, соціальної роботи та спеціальної освіти»* (14 трав. 2020 р., Луцьк). Луцьк. 2020. С. 270–274.

Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

41. Корпач Н. І., Сидорук І. І. Сільська громада як чинник вирішення соціальних проблем дітей та молоді. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки*. 2012. Вип. № 8 (233). С. 134–138.

42. Соціальна педагогіка: навч.-метод. матеріали для підготовки бакалаврів соціальної педагогіки/П. М. Гусак та ін.; за заг. ред. П. Гусака, Л. Грицюк. Луцьк: Вежа-Друк, 2012. 668 с. С. 27–35, 247–255, 475–488, 554–564, 475–488.

43. Сидорук І. І. Булінг як актуальна соціально-педагогічна проблема. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки*. 2015. Вип. № 1 (302). С. 169–173.

44. Корпач Н. І., Сидорук І. І. Основні напрями реалізації державної молодіжної політики в Україні: соціально-педагогічний аспект. *Педагогічний часопис Волині*. 2016. № 2 (3). С. 30–34.

45. Сидорук І. І. Стан насильства серед дітей в українській загальноосвітній школі. *Rodzina i szkoła wobec zachowań ryzykownych: monografie/redakcja naukowa Małgorzata Dubis; Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie*. 2017. С. 107–123.

46. Корпач Н. І., Сидорук І. І. Соціальна робота з дослідження стану адаптації дітей внутрішньо переміщених осіб до нового соціального середовища. *Педагогічний часопис Волині*. 2018. № 1 (8). С. 133–139. *Google Scholar*

47. Педагогіка вищої школи: навчально-методичне забезпечення магістерської програми: навч.-метод. посіб./за заг. ред. П. Гусака, І. Остапйовського. Луцьк: Вежа-Друк, 2018. 336 с. С. 310–321.

48. Сидорук І. І., Корпач Н. І. Формування соціальної активності дитини з обмеженими можливостями в громадських об'єднаннях. *Światło i dźwięki. Psychologiczne i interdyscyplinarne uwarunkowania niepełnosprawności sensorycznej: monografie/red. nauk. Marian Zdzisław Stepulak; Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie*. 2018. С. 141–153.

49. Соціальна робота: навчально-методичне забезпечення магістерської програми: навч.-метод. посіб./за заг. ред. П. Гусака, Н. Корпач. Луцьк: Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2018. 424 с. С. 116–134, 238–257, 299–312.

50. Сидорук І. І., Корпач Н. І. Благодійна діяльність та фандрайзинг у соціальній роботі: теоретичний аспект. *Педагогічний часопис Волині*. 2019. №1 (12). С. 101–108. DOI: 10.29038/2415-8143-2019-01-101-108. *Google Scholar*

Основні положення та результати дослідження оприлюднено на наукових, науково-практичних конференціях і семінарах різних рівнів:

міжнародних конференціях: «Współczesne strategie i wyzwania edukacyjne “Szedzy tradycją a nowoczesnością”» (Chełm, 2012), «Ресоціалізація неповнолітніх правопорушників» (Луцьк, 2012), «Здоров'я, освіта, наука та самореалізація молоді» (Луцьк, 2013), «Проблеми соціалізації та ресоціалізації особистості» (Луцьк, 2013), «Сучасний світ і незрячі: доступність та інклюзія – нова якість життя» (Луцьк, 2013), «Współczesne strategie i wyzwania edukacyjne “Praca człowieka jako kategoria edukacyjna”» (Chełm, 2015), VII Міжнародна науково-практична конференція науковців, аспірантів та студентів, (Луцьк, 2016), «Psychologiczne, socjologiczne, pedagogiczne, medyczne i etyczno-prawne uwarunkowania niepełnosprawności sensorycznej» (Zamosc, 2017), «Pedagogiczne uwarunkowania uachowan ryzykownych: terazniejsyosc i przyzysosc» (Lublin, 2017), «Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір» (Луцьк, 2016, 2017, 2020), «Актуальні проблеми педагогіки і соціальної роботи» (Луцьк, 2017, 2018), «Науково-педагогічні школи: проблеми, здобутки та перспективи розвитку» (Житомир, 2018), «Психологія. Цінності. Духовність» (Луцьк, 2017), «Партнерська взаємодія у системі інститутів соціальної сфери» (Ніжин, 2018), «Соціальна робота і сучасність: теорія та практика вирішення проблем учасників і постраждалих у збройних конфліктах» (Київ, 2019), «Актуальні проблеми педагогіки, соціальної роботи та спеціальної освіти» (Луцьк, 2019, 2020), «Формування ключових і предметних компетентностей засобами сучасних освітніх технологій» (Кривий ріг, 2019), «Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення та підходи. Міждисциплінарні перспективи» (Баку; 2019);

всеукраїнських конференціях: «Проблеми реформування соціального захисту людей з інвалідністю» (Луцьк, 2017), «Підготовка конкурентоздатного фахівця початкової освіти в контексті реалізації концепції “Нова українська школа”» (Луцьк, 2017), «Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір» (Луцьк, 2018, 2019), «Формування професіоналізму фахівця в системі безперервної освіти» (Переяслав-Хмельницький, 2019);

міжрегіональних конференціях: «Молодіжна політика та молодіжна робота» (Дніпро, 2016);

всеукраїнських круглих столах: «Переживання безпеки і толерантність особистості в сучасних умовах демократії» (Луцьк, 2017), «Компетентнісна модель викладача вищої школи. Демаркація меж творчості та вимог нової інформаційної доби» (Луцьк, 2019), «Педагогічний дискурс» (Луцьк, 2017, 2019);

міжнародному семінарі: «Problemy resocjalizacji w Europie» (Zamość, 2014);

науково-практичному семінарі (з міжнародною участю): «Особливості мовленнєвих вад у дітей старшого шкільного, молодшого шкільного віку та їх усунення» (Луцьк, 2016);

міжрегіональному науково-методичному семінарі: «Завдання ПМПК та роль ГОІ в оптимізації спеціальної освіти та впровадженні інклюзивного навчання в умовах сучасного громадянського суспільства» (Луцьк, 2015);

науково-методичних семінарах: «Підготовка фахівців соціально-педагогічної сфери: зв'язок освіти та ринку праці» (Луцьк, 2019), «Сучасні стратегії та інноваційні моделі надання соціальних послуг» (Луцьк, 2020).

Основні положення й результати дослідження обговорено на засіданнях кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи Волинського національного університету імені Лесі Українки (Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки) (2017–2020 рр.).



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

просп. Волі, 13, м. Луцьк, 43025, тел. (0332) 24-10-07, факс (0332) 72-01-23
 e-mail: post@vnu.edu.ua, web: http://www.vnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125102

Н.Н. 2020 № 03-28/04/2971 Г 7
 на № _____ від _____

Г 7

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Сидорук Ірини Ігорівни
 «Теорія і методика формування соціальної компетентності майбутніх
 соціальних працівників у процесі фахової підготовки»
 у навчально-виховний процес кафедри
 соціальної роботи та педагогіки вищої школи
 Волинського національного університету імені Лесі Українки та поданого на
 здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю
 13.00.05 – соціальна педагогіка

Засвідчуємо, що протягом 2014-2020 навчальних років на базі факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки доцент І. І. Сидорук проводила науково-дослідну роботу (констатувальний та формувальний етапи експерименту), спрямовану на пошук оптимальних шляхів формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників. Авторкою проведено емпіричне дослідження, здійснено апробацію системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників – здобувачів освітнього ступеня бакалавра.

У межах дослідницької роботи І. І. Сидорук брала участь як член робочої групи у розробці освітньо-професійної програми першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота (2016, 2018 рр.), розробила програму навчальної дисципліни підготовки доктора філософії спеціальності 231 Соціальна робота «Моделювання професійної підготовки соціальних працівників» (2016 р.), навчально-методичне забезпечення курсів «Вступ до спеціальності», «Теорія соціальної роботи», «Організація виховної роботи у ВНЗ» та ін.

На посаді заступника декана з виховної роботи (2015–2018 рр.) основні ідеї, положення та науково-методичні напрацювання дослідження доц. І. І. Сидорук впроваджувала у роботу студентського самоврядування, волонтерської групи факультету. За безпосередньої участі автора налагоджено співпрацю з Молодіжним центром Волині, у рамках котрої Ірина Ігорівна організовувала та проводила на базі факультету тренінги («Соціальні права молоді», «Active Citizens», «Тренінг соціально дії» та ін.), благодійні акції, різноманітні соціально-виховні заходи для студентів, реалізовувала соціальні проєкти тощо. Курувала роботу соціального театру та брала безпосередню участь у підготовці та реалізації соціальної вистави «Серце», а викладачі та аспіранти, котрі були залучені до експерименту, мали змогу використовувати авторські науково-методичні матеріали. Доцентом І. І. Сидорук розроблено та апробовано факультативний спецкурс «Соціальна компетентність фахівця соціономічної сфери».

Сидорук Ірина Ігорівна була членом організаційного комітету міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір» (2017 рік), в складі редакційної колегії збірника наукових праць «Педагогіка» (матеріали конференції, 2018 рік), рецензентом збірника наукових праць «Педагогіка» (матеріали конференції, 2019 рік). Авторка представляла свої напрацювання на конференціях, круглих столах, засіданнях кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи факультету педагогічної освіти та соціальної роботи, систематично публікувала результати наукових доробків у фахових журналах «Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки» та «Педагогічний часопис Волині».

Практичне застосування наукового дослідження доц. Сидорук Ірини Ігорівни дозволили суттєво вдосконалити освітньо-виховний процес підготовки майбутніх соціальних працівників та підвищити ефективність формування у студентів усіх показників їх соціальної компетентності.

Результати науково-дослідної роботи І. І. Сидорук обговорювались на засіданні кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки та отримали позитивну оцінку (протокол № 7 від 03.11.2020 р.).

Проректор з науково-педагогічної роботи
та міжнародної співпраці



Лариса ЗАСЄКІНА

Чернета Світлана
0506756783



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь, Запорізька область, Україна, 72312, тел. (0619) 44-04-64,
факс (0619) 44-03-60 E-mail: rectorat@mdpu.org.ua, www.mdpu.org.ua,

код ЄДРПОУ 02125237

30 СІЧ 2020

№ 01-28/259

На № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Сидорук Ірини Ігорівни

на тему: «Теорія і методика формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки»,

поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 231 – соціальна робота, спеціалізація – соціальна педагогіка

Впродовж 2015-2019 рр. на базі навчально-наукового інституту соціально-педагогічної та мистецької освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, докторанткою кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи, І. І. Сидорук, здійснювалась дослідно-експериментальна робота, спрямована на вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, соціальних педагогів, зокрема, розробка організаційно-педагогічних заходів щодо формування соціальної компетентності студентів.

Результати роботи знайшли своє відображення у: 1) пілотному дослідженні, спрямованому на визначення актуальності та ресурсного забезпечення професійної підготовки, контент-аналізі нормативно-методичної документації, що регламентує зміст підготовки соціальних педагогів, соціальних працівників; анкетуванні суб'єктів освітнього процесу (емпіричне дослідження); 2) розробці й впровадженні наукових і практичних заходів щодо формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників (авторської моделі формування соціальної компетентності, організаційно-педагогічних умов, що забезпечують ефективність процесу тощо).

Впровадження діагностичних, навчально-методичних матеріалів активізувало освітньо-виховний процес, сприяло підвищенню рівня сформованості соціальної компетентності у досліджуваних. Результати, отримані завдяки упровадженню авторських положень і рекомендацій І. І. Сидорук, позитивно вплинули на якість освітньо-виховного процесу в інституті та на рівень професійної підготовки майбутніх фахівців в цілому і дають підстави стверджувати, що вони є значущими для фахової підготовки майбутніх фахівців і можуть бути використані в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Усі завдання повністю реалізовано, гіпотеза підтвердилася. Можна стверджувати, що результати дисертації І.І.Сидорук мають теоретичне значення й упроваджені в науково-педагогічну практику.

Результати впровадження були позитивно оцінені й схвалені на засіданні кафедри дошкільної освіти та соціальної роботи Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 7 від 16 січня 2020 року).

Перший проректор



І.А.Мальцева



Міністерство освіти і науки України
 Державний вищий навчальний заклад
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76018, тел. (0342) 75-23-51, факс (0342) 53-15-74
 e-mail: office@pnu.edu.ua, Код СДРПОУ 02125266

06.02.2020 № 01-23/49

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Сидорук Ірини Ігорівни на тему:

«Теорія і методика формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки»,

поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 231 – соціальна робота, спеціалізація – соціальна педагогіка

З огляду на об'єктивну потребу суспільства у соціально компетентних соціальних працівниках, результати дисертації І. І. Сидорук представляють наукову та практичну цінність. Вони активно впроваджувалися у практику роботи кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника протягом 2015-2019 рр. в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників. Головна увага при цьому була спрямована на реалізацію на практиці основних ідей, теоретичних положень та висновків дослідження, пов'язаних із забезпеченням якісної підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти, розвитку їх соціальної компетентності.

У межах дослідження на базі факультету проведено опитування студентів на констатувальному та контрольному етапах педагогічного експерименту, упроваджено у навчальний процес модель формування соціальної

компетентності майбутніх соціальних працівників, навчально-методичне забезпечення такого процесу, зокрема лекції, стосовно різних аспектів проблеми, програму спецкурсу, авторський тренінг, засобами яких формується соціальна компетентність майбутніх соціальних працівників та ін.

Ефективними виявилися організаційно-педагогічні умови формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників, удосконалення навчально-виховного процесу та особистісної взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Протягом чотирьох років відбувався супровід студентів, які стали учасниками експериментальної групи, перевірялась ефективність моделі формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників, яка виявилася у тому, що за результатами формувального експерименту студенти виявили більш високі показники сформованості соціальної компетентності, аніж учасники контрольної групи. Аналіз результатів дослідження показує дієвість цієї моделі, описаної І. І. Сидорук, адже суттєві позитивні зміни відбулися під впливом запропонованих наукових і практичних заходів.

Результати науково-дослідної роботи І. І. Сидорук обговорювались на засіданні кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи й отримали позитивну оцінку (протокол №7 від 11.12.2019 р.).

Проректор з наукової роботи,
доктор економічних наук, професор

Завідувач кафедри
соціальної педагогіки та соціальної роботи,
кандидат педагогічних наук, професор



В.М.Якубів

Б.І.Ковбас



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ХАРКІВСЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ»
ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

61001, м. Харків, провулок Руставелі, 7, тел/ факс (057) 732-46-30, e-mail hgpa@kharkov.com
 Розрахунковий рахунок UA248201720344290001000032413, UA408201720344281001200032413,
 UA678201720344291001300032413 Держказначейська служба України м.Київ
 МФО 820172, Код 02125591

20.11.2020 № 01-13/606

на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Сидорук Ірини Ігорівни на тему
 «Теорія і методика формування соціальної компетентності майбутніх
 соціальних працівників у процесі фахової підготовки»,
 поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
 за спеціальністю 13.00.05 – соціальна педагогіка

На базі Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради впродовж 2015–2019 рр. було проведено емпіричне дослідження, присвячене формуванню соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників. Авторкою здійснено комплексну діагностику, що дозволила встановити початковий стан сформованості соціальної компетентності студентів та науково-практичну апробацію системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників, організаційно-педагогічних умов її дієвості. Викладачі, залучені до експериментального дослідження, мали змогу послуговуватися авторськими навчально-методичними матеріалами. Запропоновані І.І. Сидорук методичні й інформаційні матеріали та рекомендації отримали позитивну оцінку викладачів академії.

Упровадження розроблених І.І. Сидорук концепції та системи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки підтвердило їх актуальність й ефективність, а тому можуть бути рекомендовані для використання закладами вищої освіти з метою підвищення якісного рівня підготовки зазначених вище фахівців.

Проректор з науково-педагогічної роботи



Іван СТЕПАНЕЦЬ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 УМАНСЬКІЙ ДЕРЖАВНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ
 20300, Черкаська обл., м. Умань, вул. Садова, 2, тел. (04744) 3-45-82, факс (04744)
 3-45-82, E-mail: post@udpu.edu.ua УДПУ р/р 35228202004420, банк одержувача УУДКСУ
 в Черкас. обл. МФО 820172, код 02125639

17.01.2020 № 399/01

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи
 Сидорук Ірини Ігорівни на тему:
 «Теорія і методика формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у
 процесі фахової підготовки»,
 поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 231 –
 соціальна робота

Проблема формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників, над якою працювала Сидорук Ірина Ігорівна у період з 2015 по 2019 рік є досить актуальною. З огляду на швидкі, динамічні зміни, які впливають на розвиток усіх галузей суспільства та диктують запит на підготовку кадрів майбутнього, зростання суспільних вимог до фахівців, зокрема, соціальних працівників, результати дисертації І. І. Сидорук представляють наукову та практичну цінність. Вони активно впроваджувалися у практику роботи кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Упровадження розроблених авторкою умов та методики формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників сприяло розвитку позитивної мотивації студентів на здійснення соціальної та професійної діяльності, формуванню соціально спрямованих настановлень, особистісному розвитку, їхньої активності, становленню активної соціальної та професійної поведінки, збагаченню соціального та професійного досвіду, соціально-особистісній самореалізації (шляхом включення в соціально значущу діяльність), відпрацюванню навичок соціальної взаємодії, стимулюванню рефлексійної діяльності, створенню соціально збагаченого соціально-професійного середовища, «зануренню студентів» у реальне професійне середовище, удосконаленню навчального процесу факультету соціальної та психологічної освіти, сприятливій особистісній взаємодії суб'єктів освітньо-виховного процесу, створенню такого простору індивідуалізованої діяльності, що інтегрується у соціально-професійну сферу громади, налагодженню професійних контактів; подальшому працевлаштуванню за фахом.

Результати, отримані завдяки упровадженню авторських положень і рекомендацій Сидорук І. І., позитивно вплинули на якість навчально-виховного процесу факультету соціальної та психологічної освіти.

Результати науково-дослідної роботи І. І. Сидорук обговорювались на засіданні кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи і отримали позитивну оцінку (протокол № 8 від 23.01.2020).

Перший проректор
 07536



А. М. Гедзик



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9

Телефон: 234-11-08

E-mail: rector@npu.edu.ua; код ЄДРПОУ 02125295

№ 80

«20» лютого 2020 р.

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Сидорук Ірини Ігорівни на тему
«Теорія і методика формування соціальної компетентності майбутніх
соціальних працівників у процесі фахової підготовки»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за
спеціальністю 13.00.05 – соціальна педагогіка**

Результати дисертаційного дослідження Сидорук Ірини Ігорівни впроваджувалися на базі Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова протягом 2015–2019 рр. шляхом залучення студентів спеціальності «Соціальна робота» до дослідно-експериментальної роботи та апробації теоретичних та науково-методичних положень дисертації в освітньо-виховний процес факультету соціально-економічної освіти. Методичні та інформаційні матеріали, рекомендації, розроблені Сидорук І. І., використовувалися викладачами кафедри соціальної педагогіки у навчальному (дисципліни «Методика роботи з дитячими та молодіжними громадськими організаціями», «Проблеми професійної етики у соціально-виховній роботі», «Організація культурно-дозвілдової діяльності з різними соціальними групами», «Соціально-виховна робота за місцем проживання») та виховному процесі підготовки майбутніх фахівців.

Запропонована Сидорук І. І. система формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників є актуальною й ефективною для впровадження у процес підготовки фахівців соціальної сфери, а тому може бути рекомендована для використання закладами вищої освіти з метою підвищення якісного рівня підготовки зазначених вище фахівців та формування їх соціальної компетентності.

Результати дослідження І. І. Сидорук розглянуто та схвалено на засіданні кафедри соціальної педагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол №2 від 09 вересня 2020р.)

Декан факультету
соціально-економічної освіти

Проректор з наукової роботи
університету



проф. В.Б. Євтух

проф. Г.М. Торбін

ГО "МОЛОДІЖНА ПЛАТФОРМА"

ЄДРПОУ 38527447

р/р 26002055531032
в ПАТ КБ "ПриватБанк"
МФО 303440Україна, 43025, м. Луцьк, пр. Волі 29А/3
+38 095-092-51-66
mp.volyn.net
molod.platforma@gmail.com

17.04.2019

ДОВІДКА**про впровадження результатів дослідження****Сидорук Ірини Ігорівни****«Теорія та методика формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки», поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 231 – соціальна робота**

В умовах модернізації української системи освіти, орієнтації на європейські «виміри», заклад вищої освіти сьогодні – не лише установа, що забезпечує організацію освітнього процесу і здобуття особами вищої освіти, але й агент позитивних змін в соціальному середовищі громади, який впливає на темпи, якість і способи реалізації соціальної й економічної політики країни. З огляду на об'єктивну потребу суспільства в соціально компетентних фахівцях соціальної сфери, які прагнуть реалізувати свою соціальну направленість через активне суспільне життя, соціальну взаємодію на різних рівнях, самореалізацію в соціально-значущій діяльності, реалізацію здобутих професійних знань на практиці, результати дисертації І. І. Сидорук становлять наукову та практичну цінність. Вони активно впроваджувалися у практику роботи ГО «Молодіжна платформа» на партнерських засадах на підставі договору про співпрацю. Головна увага при цьому була спрямована на професійну соціальну активність, самореалізацію майбутніх соціальних працівників, застосування на практиці здобутих соціальних знань, вмінь, навичок, шляхом участі в різноманітних соціальних проектах, налагодження професійно корисних контактів, формування соціальної компетентності в процесі взаємодії з фахівцями соціальної сфери з одного боку, з іншого – активне залучення студентів до роботи Центру.

У межах дослідження на базі Молодіжного центру Волині, що є проектом ГО «Молодіжна платформа», студенти реалізовували соціально значущі програми, соціальні проекти, акції; брали участь у волонтерських, освітніх програмах; здійснювали інформаційну та просвітницьку діяльність; проходили практику на базі Молодіжного центру Волині тощо. **Ефективними виявилися умови розвитку соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників. Протягом трьох років (2015-2018 рр.) відбувалася плідна робота по мотивації студентів до такого виду соціальної активності, їх навчання та супровід студентів, які стали учасниками експериментальної групи на базі Молодіжного центру Волині.**

Можна стверджувати, що основні положення і результати дисертаційного дослідження Сидорук І. І. мають теоретичне і практичне значення і впроваджені в практику роботи Молодіжного центру Волині.

Голова ради правління
ГО «Молодіжна платформа»,
директор Молодіжного центру Волині

З.М. Ткачук



ГРОМАДСЬКА ОРГАНІЗАЦІЯ
43024, М.ЛУЦЬК, ПРОСПЕКТ СОБОРНОСТІ 25Б/148,
ТЕЛЕФОН +38 (093)5071509
HTTP://GO.IMAGO.ANIMATION.COM/

№ 01

ВІА 30 с.г.м.с. РОКУ 2020

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Сидорук Ірини Ігорівни на тему:

«Теорія і методика формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки»,

поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 231 – соціальна робота, спеціалізація – соціальна педагогіка

В умовах сьогодення особливої ваги набуває загальнокультурна підготовка фахівця, формування гуманності особистості, як основи її всебічного розвитку, становлення її громадянської позиції, здатності до відповідальних дій, співробітництва з іншими людьми. Особливістю нової технологічної революції є те, що сфери діяльності, де людина могла б бути продуктивнішою, ніж машина, залишається все менше і менше. Зростає кількість людей, зокрема молодих, що надають перевагу спілкуванню за допомогою різноманітних технічних засобів, гаджетів, мінімізуючи при цьому безпосередні особисті контакти. Таким чином, техногенний розвиток посилює дистанцію між особистістю та суспільством на різних рівнях: «людина-людина», «людина-колектив» тощо. Виникають труднощі в сфері спілкування, міжособистісної взаємодії між людьми. Особливо гостро ця проблема стосується фахівців соціальної сфери. З огляду на зазначене, результати дисертації І. І. Сидорук становлять наукову та практичну цінність.

Впродовж 2017-2019 рр. на базі громадської організації «ІМАГО», докторанткою кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи, І. І. Сидорук, здійснювалась дослідно-експериментальна робота, спрямована на вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, соціальних педагогів, зокрема, в рамках реалізації однієї з організаційно-педагогічних умов щодо формування соціальної компетентності студентів – міжсекторальної взаємодії.

Матеріали і результати дисертаційного дослідження використовуються у роботі з молоддю громадською організацією «ІМАГО», що сприяє налагодженню ефективної міжособистісної взаємодії, результативності співпраці та збагаченню соціальним досвідом усіх учасників процесу, формуванню соціальної компетентності в учасників такої взаємодії, виробленню нових соціальних цілей

тощо. Розроблена модель формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників, що успішно може екстраполюватися на фахівців соціальної сфери та молоді загалом, умови формування даної компетентності, сприяють створенню соціально збагаченого середовища, продукуванню нових соціальних ідей, активізації молоді до розробки та реалізації різноманітних соціальних проектів на практиці тощо.

Можна стверджувати, що основні положення і результати дисертаційного дослідження Сидорук І. І. мають теоретичне і практичне значення і впроваджені в практику роботи громадської організації «ІМАГО».

Голова правління громадської організації «ІМАГО»

30.01.2020



Тивонюк Л. Л.

Результати пілотного дослідження щодо сформованості компетенцій для навчання протягом усього життя у студентів-бакалаврів

Параметр «основні вміння у сфері науки». Результати дослідження засвідчили середній рівень сформованості даного параметру у майбутніх соціальних педагогів (усереднений показник сформованості становив 7,5 балів з 12). Зокрема, усереднений показник *знань основних принципів природного світу* становив 7,5 балів (у 33,4 % бакалаврів – низький рівень знань основних принципів природного світу, у 40% опитаних середній рівень зазначених знань і 26,6 % респондентів вказали, що знають основні принципи природного світу на високому рівні); *знань фундаментальних наукових концепцій* – 6,7 бала (у 6,7 % опитаних відсутні дані знання, студенти не рахують необхідним їх розвивати (недопустимий рівень); 40% респондентів вказали на низький рівень даних знань; 26,7 % – володіють необхідними знаннями наукових концепцій, але не достатньою мірою (середній рівень); 26,6 % опитаних засвідчили високий рівень знань за цим показником); *розуміння впливу науки на природний світ* – 8,6 бала. Вважаємо, що основні вміння у сфері науки необхідні, оскільки виступають важливим інструментом для пояснення світу природи, визначення проблем та формулювання висновків, засновані на доказах, для розвитку загальної здатності змінювати знання, коли представлені докази, що суперечать попереднім переконанням.

Параметр «навчання заради здобуття знань». Результати дослідження засвідчують середній рівень володіння необхідними якостями, знаннями, уміннями (усереднений показник сформованості даного параметру у студентів – 9,2 бала з 12). Зокрема, *знання компетенцій, навичок та кваліфікаційних вимог, які потрібні для роботи чи кар'єри*, респонденти оцінили наступним чином: 6,7% респондентів опитаних вказали на низький рівень даних знань; 46,7 % – середній; 46,7 % – високий. Загалом, усереднений показник сформованості даного показника у бакалаврів – майбутніх соціальних педагогів – 8,8 бала з 12.

Наступну позицію для самооцінки – *«вміння отримувати доступ до нових знань та навичок, набувати, перероблювати та засвоювати їх»*, студенти оцінили наступним чином: 6,7% бакалаврів вказали на низький рівень зазначених вмінь; 26,7 % – середній; 66,7 % – високий. Загалом, усереднений показник сформованості показника у опитуваних – 9,7 бала з 12.

Наступний показник для самооцінки – *«вміння ефективно організовувати навчання, оцінювати власну роботу»*, студенти оцінили так: 53,3 % опитаних бакалаврів володіють необхідними вміннями, але не достатньою мірою; 46,7 % респондентів вміють ефективно організовувати навчання, оцінювати власну роботу. Загалом, усереднений показник сформованості зазначених вмінь у бакалаврів – майбутніх соціальних педагогів – 9,1 бала з 12.

Результати діагностики показника *«вміння наполегливо продовжувати навчання»* засвідчили: у 13,3 % бакалаврів низький рівень сформованості даного вміння; 46,7 % респондентів указали, що володіють зазначеним вмінням, але не достатньою мірою; 40 % студентів відмітили, що володіють вмінням наполегливо

продовжувати навчання на високому рівні. Загалом, усереднений показник сформованості зазначеного вміння у бакалаврів становив 8,9 бала.

Що стосується ***вмінь концентрувати увагу на довгі періоди часу та критично осмислювати ціль та мету навчання***, студенти дали наступну оцінку: 13,3 % опитаних бакалаврів вказали на низький рівень даних вмінь; 33,3 % – достатній рівень, 53,3 % – високий. Загалом, усереднений показник сформованості зазначеного вміння у бакалаврів становив 9,3 бала з 12.

Наступний показник для самооцінки – ***зацікавленість у пошуку можливостей вчитися та застосовувати знання у різних життєвих ситуаціях***. Так, 6,7 % респондентів вказали на низький рівень указаної якості; 46,7 % бакалаврів володіють необхідною якістю, але не достатньою мірою; 46,7 % бакалаврів вказали, що зацікавлені великою мірою у пошуку можливостей вчитися та застосовувати знання у різних життєвих ситуаціях. Загалом, усереднений показник сформованості даної якості у бакалаврів становив 9,4 бала з 12.

Отримані під час дослідження дані свідчать про недостатнє розуміння студентами – майбутніми фахівцями соціальної сфери стратегій навчання, яким надається перевага, сильних та слабких сторін своїх умінь та навичок. Студентам, в процесі опанування майбутнім фахом потрібно, займатися самоосвітою та самовдосконаленням. Наявність даної компетенції у студентів у великій мірі сприятиме впевненості у власних силах, мотивації на майбутню професію, самоосвіту та самовдосконалення. Також майбутнім фахівцям в процесі фахової підготовки необхідно вчитися працювати самостійно та в команді, ділитися набутими знаннями, використовувати їх на практиці, знати де і як можна отримати необхідну науково обґрунтовану інформацію, розвивати навички з організації власного навчання, самоосвіти, особистісного розвитку, оцінки своєї роботи, опанування новими актуальними компетенціями.

Параметр «вміння соціального характеру». Так, результати опитування засвідчили, що студенти володіють необхідними якостями, знаннями, уміннями, але не достатньою мірою (усереднений показник сформованості даного параметру у бакалаврів – 8,8 бала з 12). Зокрема, ***знання того, як можна забезпечити оптимальне фізичне та психічне здоров'я студенти оцінили наступним чином:*** 13,3 % респондентів вказали про низький рівень знань з даної сфери; 53,3 % бакалаврів володіють зазначеними знаннями, але не достатньою мірою; 33,3 % опитуваних знають, як можна забезпечити оптимальне фізичне та психічне здоров'я. Загалом, усереднений показник сформованості знань з даної сфери у бакалаврів становив 9,1 бала з 12.

Показник ***«розуміння соціальних кодів поведінки та звичаїв, що є загальноприйнятими у різних суспільствах та середовищах»*** студенти оцінили так: 6,7% досліджуваних указали про відсутність даної якості, не рахують необхідним її розвивати; 6,7 % бакалаврів указали про низький рівень указаної якості; 53,3 % опитаних володіють необхідною якістю, але не достатньою мірою; 33,3 % бакалаврів розуміють соціальні коди поведінки та звичаїв на високому рівні. Загалом, усереднений показник сформованості зазначеного показника у майбутніх фахівців соціальної сфери становив – 8,4 бали з 12.

Наступну позицію для самооцінки – *«знання основних концепцій щодо людей, груп людей, трудових організацій, гендерної рівності та недискримінації, суспільства та культури»*, студенти оцінили так: 13,3 % опитаних указали на низький рівень сформованості зазначених знань; 60 % бакалаврів володіють необхідними знаннями, але не достатньою мірою; 26,7 % респондентів знають основні концепції щодо людей, груп людей, трудових організацій, гендерної рівності та недискримінації, суспільства та культури на високому рівні. Загалом, усереднений показник сформованості даного показника у майбутніх соціальних педагогів становив 9 балів з 12.

Що стосується *розуміння студентами мультикультурних та соціально-економічних особливостей європейських суспільств*, то 6,7 % бакалаврів указали про відсутність даної якості, не рахують необхідним її розвивати; 60 % бакалаврів володіють необхідною якістю, але не достатньою мірою, 33,3 % бакалаврів вказали, що розуміють мультикультурні та соціально-економічних особливостей європейських суспільств. Загалом, усереднений показник сформованості даної якості у бакалаврів становив 9,1 бала з 12.

Результати діагностики за показником *«розуміння взаємодії національно-культурної специфіки та загальноєвропейської»* засвідчили, що у 20 % респондентів рівень сформованості даної якості – низький, у 53,3 % – середній; 26,7 % опитаних розуміє взаємодію національно-культурної специфіки та загальноєвропейської на високому рівні. Загалом, усереднений показник сформованості даної якості у студентів становив 8,5 балів з 12.

Сформованість уміння конструктивно спілкуватись у різних середовищах респонденти оцінили так: 13,3 % бакалаврів указали на низький рівень; 40 % – середній; 46,7 % респондентів зазначили, що вміють конструктивно спілкуватись у різних середовищах. Загалом, усереднений бал сформованості даного показника у студентів становив 9,1 з 12.

Наступну позицію для самооцінки – *«вміння бути толерантним, вміння виразити свої та сприймати чужі думки, долати труднощі для набуття впевненості та вміння співпереживати»* студенти оцінили так: 53,3% респондентів володіють зазначеними вміннями, але не достатньою мірою; 46,7 % опитаних указали на високий рівень сформованості зазначеного показника. Загалом, усереднений результат сформованості діагностованих умінь становив 9,5 балів з 12.

Наступний показник – *«уміння справлятися зі стресом та розчаруванням, розрізняти особисту та професійну сфери»* студенти оцінили так: 53,3% бакалаврів володіють зазначеним вмінням, але не достатньою мірою; 46,7 % респондентів – на високому рівні. Загалом, усереднений бал сформованості показника становив 8,9 з 12.

Готовність до співпраці, впевненість у собі та чесність, студенти оцінили наступним чином: 46,7 % бакалаврів володіють зазначеною якістю, але не достатньою мірою; 53,3 % респондентів володіють даною якістю на високому рівні. Загалом, усереднений бал сформованості зазначеного показника становив 9,5 з 12.

Усереднений показник сформованості параметру *«вміння соціального характеру»* у бакалаврів – 9,0 бал з 12.

Вважаємо, що стрижнем професії, чинником професійного самовдосконалення майбутніх фахівців соціальної сфери є соціальна спрямованість його діяльності, що забезпечується сформованими в особистості соціальними компетенціями. Проведене дослідження виявило потребу у формуванні вмінь особистого, міжособистісного та міжкультурного характеру, які застосовуються для ефективної та конструктивної участі особи у соціальному та трудовому житті, у розв'язанні конфліктів, що, одночасно, сприятиме і підвищенню їх професіоналізму.

Параметр «уміння громадського характеру». Так, оцінка студентами освітнього ступеня бакалавра параметру «вміння громадського характеру» засвідчив, що студенти володіють необхідними якостями, знаннями, уміннями, але не достатньою мірою (усереднений показник сформованості даного параметру у бакалаврів – 8,5 балів з 12). Зокрема, *знання концепцій демократії, справедливості, рівності, громадянства та громадянських прав* студенти оцінили наступним чином: 46,7 % бакалаврів володіють зазначеними знаннями, але не достатньою мірою; 53,3 % бакалаврів указали на високий рівень знань з цього питання. Загалом, усереднений показник сформованості знань з даної сфери у бакалаврів становив 9,4 бала.

Наступну позицію для самооцінки – *«обізнаність у подіях сьогодення, тенденціях у державній, європейській та всесвітній історії»* студенти оцінили так: 6,7% респондентів вказали про відсутність даних знань, не рахують необхідним їх розвивати; 6,7 % опитуваних указали на низький рівень знань в даній сфері; 40 % бакалаврів володіють необхідними знаннями, але не достатньою мірою; 53,3 % бакалаврів обізнані на високому рівні з даного питання. Загалом, усереднений показник сформованості зазначених знань у студентів становив 9,1 бала.

Знання у сфері європейської інтеграції та структури Європейського Союзу, його основних цілей та цінностей студенти оцінили так: 6,7% бакалаврів указали на відсутність даних знань, не рахують необхідним їх розвивати; 26,7 % респондентів указали на низький рівень знань в даній сфері; 46,7 % бакалаврів володіють необхідними знаннями, але не достатньою мірою; 20 % бакалаврів обізнані на високому рівні з даного питання. Загалом, усереднений показник сформованості зазначених знань у майбутніх фахівців становив 7,7 бала.

Наступну позицію для самооцінки – *«вміння взаємодіяти з іншими у державній сфері та демонструвати солідарність та зацікавленість у розв'язанні проблем місцевого національного рівнів»* студенти оцінили так: 20 % бакалаврів вказали на відсутність зазначених умінь, студенти не рахують необхідним їх розвивати; у 13,3% бакалаврів зазначені вміння виявляються слабо, 40 % бакалаврів володіють зазначеними вміннями, але не достатньою мірою; 26,7 % бакалаврів володіють даним вмінням на високому рівні. Загалом, усереднений показник сформованості показника у студентів становив 7,1 бала з 12.

Дотримання прав людини, включно з правом на рівність, як основи демократії, оцінка та розуміння різниці між системами цінностей різних релігійних та етнічних груп студенти оцінили наступним чином: 13,3 % бакалаврів вказали на низький рівень знань та вмінь у даній сфері; 60 % студентів

володіють необхідними знаннями та вміннями, але не достатньою мірою; 26,7 % респондентів зазначили високий рівень сформованості знань та вмінь у даній сфері. Загалом, усереднений бал сформованості даного показника у досліджуваних становив 8,4 з 12.

Що стосується *сформованості у студентів відповідальності, розуміння і поваги загальних цінностей, важливих для єдності суспільства*, то у 6,7 % досліджуваних дана якість відсутня, студенти не рахують необхідним її розвивати; у 13,3 % бакалаврів необхідна якість виявляється слабо; 26,7 % опитаних володіють зазначеною якість, але не достатньою мірою; 53,3 % студентів указали, що дана якість розвинена у них великою мірою. Загалом, усереднений бал сформованості цього показника – 8,9.

Що стосується таких якостей, як *громадська активність, підтримка соціального різноманіття, готовність поважати цінності та приватне життя інших*, студенти дали наступні відповіді: 6,7 % респондентів указали на відсутність зазначених якостей, не рахують необхідним їх розвивати; у 6,7 % бакалаврів необхідні якості виявляються слабо; 20 % опитуваних володіють зазначеними якостями, але не достатньою мірою; 66,7 % бакалаврів указали, що дані якості розвинені у них великою мірою. Загалом, усереднений показник сформованості зазначених якостей у бакалаврів становив 8,9 бала.

Усереднений показник сформованості параметру «вміння громадського характеру» у студентів – 8,5 балів з 12.

Аналіз відповідей засвідчив потребу формування у студентів – майбутніх соціальних педагогів здатності діяти усвідомлено, відповідально, з позицій свідомого громадянина і повною мірою брати участь у соціальному житті, житті громади.

Параметр «ініціативність та практичність». *Уміння визначити можливості для особистого, професійного становлення та розвитку, вміння оцінити «загальну картину» середовища, в якому живуть та працюють люди* студенти оцінили наступним чином: 6,7 % бакалаврів указали на низький рівень зазначених вмінь; 73,3 % бакалаврів володіють необхідними вміннями, але не достатньою мірою; 20 % бакалаврів указали на високий рівень зазначених умінь. Загалом, усереднений бал сформованості даного показника у бакалаврів становив 8,5 з 12.

Наступну позицію для самооцінки – *«вміння планувати, організовувати власну діяльність та діяльність інших, керувати та делегувати свої повноваження, аналізувати, оцінювати результати такої діяльності»* студенти оцінили так: у 6,7 % опитаних зазначені вміння виявляються слабо; 60 % респондентів володіють ними, але не достатньою мірою; у 33,3 % бакалаврів вони сформовані на високому рівні. Загалом, усереднений бал сформованості даного показника у майбутніх фахівців становив 8,7 бала з 12.

Наступну позицію для самооцінки – *«ефективне ведення переговорів і вміння працювати як автономно, так і в команді»* студенти оцінили так: 53,3 % бакалаврів володіють зазначеними вміннями, але не достатньою мірою; у 46,7 % респондентів дане вміння сформоване на високому рівні. Загалом, усереднений бал сформованості зазначеного показника у студентів становив 9,6 з 12.

Уміння оцінювати та визначати свої сильні та слабкі сторони, адекватно оцінювати ситуацію та брати на себе відповідальність за прийняте рішення та власні дії студенти оцінили так: у 6,7 % бакалаврів відсутні зазначені вміння і вони не рахують необхідним їх розвивати; у 20 % респондентів зазначені вміння виявляються слабо; 46,7 % бакалаврів володіють ними, але не достатньою мірою; 26,7 % студентів володіють зазначеними вміннями на високому рівні. Загалом, усереднений показник їх сформованості становив 7,4 бала з 12.

Наявність ініціативності, упередженості, незалежності, інноваційності в особистому, соціальному житті, на роботі студенти оцінили так: 73,3 % бакалаврів володіють зазначеними якостями, але не достатньою мірою; 26,7 % респондентів володіють даним якостями на високому рівні. Загалом, усереднений показник сформованості зазначених якостей – 8,7 бала з 12.

Усереднений показник сформованості параметру «ініціативність та практичність» – 8,6 бала, що може свідчити про недостатню мотивацію майбутніх фахівців на реалізацію своїх знань, умінь, навичок на практиці, недостатню впевненість у своїх силах, знаннях, діях, потребу у формуванні вмінь продукувати та втілювати в життя ідеї, реалізовувати у своїй практичній діяльності інноваційні підходи; вмінь планувати та організовувати проєкти для досягнення цілей.

Отже, підсумовуючи зазначене вище зауважимо, що сформовані знання, уміння, якості, здатності (компетенції) для навчання упродовж життя у майбутніх соціальних педагогів є фундаментом для їх успішної професійної діяльності сьогодні та служать для їх саморозвитку, самоосвіти, самонавчання, опанування актуальними компетентностями в конкретний період часу надалі. Результати проведеного дослідження свідчать, що лише незначний відсоток фахівців по завершенню граничного терміну навчання в закладі вищої освіти володіють компетенціями для навчання протягом життя на високому рівні. Відтак, існує потреба в формуванні ключових компетенцій, зокрема соціальної, підвищені їх рівня шляхом пошуку нових підходів в навчанні та вихованні фахівців майбутнього. Зазначене дозволить особистості ефективно працювати, бути конкурентоздатними, успішним в багатьох життєвих сферах, брати участь у різних соціальних сферах, робити внесок у поліпшення якості суспільства, його розбудові.

Характеристика окремих аспектів компетентнісного підходу

Таблиця Б.3.1

Узагальнена інформація щодо провідних наукових підходів, основні ідеї яких знаходяться у площині компетентнісного підходу (за І. Смагін [519], О. Дубасенюк й О. Вознюк [422422, с. 9–18])

№ п/п	Науковий підхід	Провідна ідея
1	2	3
1	Акмеологічний	є основним когнітивним компонентом професіоналізму особистості, продуктивної діяльності
2	Готовнісний	передбачає, що готовність до професійної діяльності виступає структурним компонентом компетентності
3	Діяльнісний	визначає компетентності з позицій результативності діяльності
4	Культурологічний	дає змогу описати професійну компетентність як похідний компонент загальнокультурної компетентності кожної людини
5	Нормативний	забезпечує відповідність працівника нормативним вимогам, визначеним професійним стандартам
6	Особистісний	розкриває компетентність як якість особистості
7	Професійно-освітній	за цього підходу компетентність характеризується як рівень освіченості фахівця
8	Психологічний	розглядає компетентність як складну систему внутрішніх психічних станів і властивостей особистості фахівця
9	Системний	дає змогу розкрити компетентність як систему знань, умінь, ціннісних орієнтацій у соціумі, культури, ставлення до себе, до своєї практичної діяльності і її реалізації; виділити компоненти підготовки майбутніх соціальних працівників, їхні структурно-функціональні зв'язки
10	Функціональний	за цього підходу професійна компетентність – це здатність реалізовувати визначені професійні функції
11	Акме-цільовий, розвивальний, стратегічно орієнтований	спрямовують учасників освітнього процесу на досягнення цілей
12	Професіографічний	орієнтує учасників педагогічного процесу на результат реалізації комплексу вимог до їхньої майбутньої професійної діяльності, зокрема тих, які

Продовження таблиці Б.3.1

1	2	3
		регламентовані та закріплені в нормативних документах
13	Задачно-ситуативний	передбачає реалізацію педагогічних цілей через використання проблемних ситуацій, що сприяє формуванню студента як особистості, фахівця, громадянина
14	Технологічний	декларує технологічну організацію освітнього процесу
15	Рефлексивний	спрямовує освітній процес на створення педагогічних ситуацій, що активізують рефлексію студентів
16	Стимульно-інформаційно-ресурсний	декларує створення багатого інформаційного навчального середовища, яке стимулює внутрішні розвивальні ресурси суб'єктів освітнього процесу, передбачає використання організаційних та інформаційних ресурсів розвивальних середовищ
17	Діалоговий	орієнтує на вільний характер спілкування всіх учасників освітнього процесу
18	Критико-конструктивний	передбачає критичний підхід (взаємодію) до традиційних наукових стереотипів та передбачає процес конструювання (перетворення) педагогічної дійсності чи створення чогось нового в її межах
19	Діяльнісно-праксеологічний, суб'єктно-діяльнісний, контекстний	відповідно до цих підходів, реалізація освітньої мети досягається через навчальну діяльність її суб'єктів щодо оволодіння знаннями, уміннями та навичками відповідної професійної спрямованості, передбачають, що навчальна діяльність має моделювати на практично-теоретичному рівні професійні функції майбутнього фаху
20	Особистісно орієнтований, суб'єкт-суб'єктний	ці підходи передбачають орієнтацію освітнього процесу на загальну мету – розвиток особистості, а шлях її реалізації – суб'єкт-суб'єктна (реципрокна, гармонійна) взаємодія всіх учасників освітнього процесу
21	Партисипативно-інтерактивний	орієнтує студентів на активність, розуміння взаємодоповнюваності їхніх здібностей та особистісних ресурсів, спільний характер навчального процесу, активну міжособистісну комунікацію, самоорганізацію та самоврядування
22	Суб'єктний	орієнтує педагогічний процес на утвердження суб'єктної орієнтації (взаємодії) його учасників

Закінчення таблиці Б.3.1

1	2	3
23	Філософсько-антропологічний	переорієнтовує педагогічну парадигму від знанневих орієнтирів освіти на людиномірні цінності освітнього процесу
24	Фундаменталізаційний	орієнтує навчальний процес на фундаментальні знання, цінності та універсальні способи діяльності, створення системи освіти, націленої на розвиток інваріантних, методологічно важливих, довгоживучих знань; перехід від «освіти на все життя» до «освіти протягом усього життя»)
25	Системно-синергетичний	дає змогу виявити компоненти та системотвірні й функціональні зв'язки педагогічних систем, процесів та аналізувати спроможність учасників освітнього процесу до самоорганізації, активного творчого конструювання своєї багатоваріантної діяльності
26	Інтегративний	уможлиблює реалізацію в освітньому процесі принципу інтегральності знань, педагогічних систем, цілей освіти тощо
27	Нормативно-аксіологічний	передбачає відповідність педагогічного процесу певним нормативним критеріям суспільства, особливостям його соціального замовлення та полягає в необхідності осмислити всю систему відношень «людина–суспільство–природа» для проєкції її основних характеристик на процес виконання освітніх завдань

Таблиця Б.3.2

Функції компетентнісного підходу у вищій освіті

№ п/п	Автор	Функція	Зміст функції
1	2	3	4
1	О. Жук [160, с. 100]	Операціональна	передбачає виявлення (операціоналізацію) системи знань, умінь і навичок, видів готовності студента, які визначають його компетентність та гарантують результативність виконання професійних, соціальних й особистісних завдань
2	О. Жук [160, с. 100]	Діяльнісно-технологічна	забезпечує конструювання змісту навчання діяльнісного типу, максимальне наближення до

Продовження таблиці Б.3.2

1	2	3	4
			майбутньої сфери діяльності студента, розроблення й упровадження в навчальний процес завдань, способи виконання яких відповідають технологіям професійної діяльності
3	О. Жук [160, с. 100]	Виховна	спрямована на формування в студентів організаторського та управлінського досвіду, культури особистісного й професійного спілкування
4	О. Жук [160, с. 100]	Діагностична	передбачає розроблення більш ефективної системи моніторингу якості освітньо-професійного процесу, зокрема діагностики досягнутих рівнів сформованості компетенцій
5	Г. Мітяєва [321], Л. Єлагіна [149], Г. Малик [295]	Методологічно-регулятивна	закладає основи побудови та перенесення в зміст освіти моделей ефективного виконання майбутнім фахівцем соціокультурних і професійних функцій
6	Г. Мітяєва [321], Л. Єлагіна [149], Г. Малик [295]	Концептуально-теоретична	визначає практико-орієнтований зміст професійної освіти на широкому тлі культури у формі нового типу освітнього результату – компетенцій
7	Г. Мітяєва [321], Л. Єлагіна [149], Г. Малик [295]	Проектно-технологічна	оптимізує вибір системи навчальних технологій, що забезпечують формування парціальних компетенцій – ключових, базових, спеціальних, які відповідають вимогам освітнього стандарту
8	Л. Єлагіна [149], Г. Малик [295]	Моделювально-прогностична	полягає в проектуванні моделі отримання нового типу освітнього результату, що не зводиться до простого когнітивно-операційного конструкту, а орієнтований на виконання реальних завдань (загально-, соціокультурних;

Продовження таблиці Б.3.2

1	2	3	4
			пізнавальних, дослідницьких, організаційних, інформаційних)
9	Г. Мітяєва [321], Л. Єлагіна [149], Г. Малик [295]	Критерійно- оцінювальна	дає змогу: а) оцінювати якість вітчизняної професійної освіти й ефективність управління нею; б) оптимізувати процес формування культури професійної діяльності майбутнього фахівця; в) порівнювати якість підготовки фахівців у різних системах освіти
10	Г. Малик [295]	Квалітативна	завдяки їй підвищується якість підготовки спеціалістів
11	Л. Єлагіна [149], Г. Малик [295]	Орієнтувальна	у визначенні: а) напряму формування ефективної професійної діяльності майбутнього фахівця як результату виявлення її особливостей і зіставлення діяльності суб'єкта з нормами культури; б) відповідності професійної діяльності фахівця міжнародним тенденціям; в) вихідних позицій учасників навчального процесу (їхніх професійної орієнтації, особистісних якостей, цінностей, рівня культури); г) можливостей виконання професійної діяльності на рівні мінімальних компетенцій для кожного освітньо-кваліфікаційного рівня; г) пріоритетних напрямів організації навчального процесу для формування професійної компетентності майбутнього спеціаліста; д) переліку компетенцій
12	Г. Малик [295]	Практико- орієнтована	спонукає студента до практичного пізнання й розуміння обраної професії, виконання типових професійних завдань
13	Г. Малик [295]	Адаптивна	забезпечує професійну соціалізацію випускника ЗВО
14	Г. Малик [295]	Гуманітарна або особистісно-	виявляється в прагненні людини до нових особистісних, навчальних і

Продовження таблиці Б.3.2

1	2	3	4
		розвивальна	<p>професійних звершень, постійному цілевизначенні й досягненні певних меж та складається з підфункцій:</p> <p>а) <i>гносеологічної</i> або <i>когнітивної</i>, яка змушує студента простежити умови отримання знань як освоєних способів діяльності, необхідних для подальшої діяльності в постіндустріальному суспільстві (Л. Єлагіна);</p> <p>б) <i>операційно-діяльнісної</i>, котра уможлиблює набуття плюралістичного досвіду використання різних методів роботи;</p> <p>в) <i>мотиваційно-ціннісної</i>, яка спрямована на створення системи цінностей особистості, що формує внутрішні потреби в пізнанні, активній діяльності, саморозвитку, є підґрунтям для усвідомленого вибору життєвих і професійних траєкторій та власної відповідальності за свої дії;</p> <p>г) <i>аутопсихологічної</i>, яка виступає психологічною детермінантою успіху в навчально-професійній діяльності завдяки побудові адекватної аналітичної стратегії поведінки, передбачуваності позитивних результатів</p>
15	Г. Малик [295]	Стандартизаційно-нормотворча	унормовує певні уявлення про вимоги до підготовки фахівця у формі професійних й освітньо-професійних стандартів
16	Г. Малик [295]	Координаційно-гармонійна	уможлиблює консенсус усіх учасників освітнього процесу: студентів, викладачів, ЗВО, роботодавців, державу, міжнародні освітні інститути; забезпечує баланс амбівалентних елементів особистості студента – майбутнього фахівця

Закінчення таблиці Б.3.2

1	2	3	4
17	Г. Малик [295]	Інтеграційна	забезпечує: а) зближення освіти й професійної сфери; б) входження України у світовий освітній простір; в) мобільність фахівців на міжнародному ринку праці

Додаток В

**Інформація про контингент студентів та освітньо-професійні програми
першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
зі спеціальності 231 Соціальна робота**

Таблиця В 1.1

**Кількість студентів, котрі вступили до ЗВО України
на спеціальність «Соціальна робота» у період з 2014 по 2019 рр.**

(за даними ІС «Конкурс» (<http://www.vstup.info>))

(станом на 2019 р., систематизовано автором)

Назва закладу вищої освіти	Рік вступу/к-сть вступників											
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2014	2015	2016	2017	2018	2019
	Напрямок підготовки 6.010106 Соціальна педагогіка Спеціальність 231 Соціальна робота, освітня програма «Соціальна педагогіка»						Напрямок підготовки 6.130102 Соціальна робота Спеціальність 231 Соціальна робота, освітня програма «Соціальна робота»					
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
ЛЬВІВСЬКА ОБЛАСТЬ												
Львівський національний університет імені Івана Франка	33	25	23	24	18	22	-	-	-	-	-	-
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка	19	14	18	14	7	3	-	-	-	-	-	-
Український католицький університет	30	17	22	26	27	20	-	-	-	-	-	-
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності	-	-	-	-	-	-	38	22	44	26	22	20
Національний університет «Львівська політехніка»	-	-	-	-	-	-	54	38	23	25	16	17
ВІННИЦЬКА ОБЛАСТЬ												
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського	15	13	-	-	-	-	-	-	11	21	10*	17*
ВОЛИНСЬКА ОБЛАСТЬ												
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки	21	25	25*	10*	-	10*	17	9	19	12	9	-

Продовження таблиці В 1.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
ДНІПРОПЕТРОВСЬКА ОБЛАСТЬ												
Університет імені Альфреда Нобеля	8	5	-	-	-	-	1	7	11	4	18	6*
Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля												
Криворізький національний університет	4	18	-	-	-	-	-	-	14	-	-	-
Криворізький державний педагогічний університет				-	-	-				13	3	9
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара	-	1	-	-	-	-	25	13	16	18	11	8
ДОНЕЦЬКА ОБЛАСТЬ												
Донбаський державний педагогічний університет	10	9	-	-	-	-	7	7	7	13*	12	10
Приазовський державний технічний університет	-	-	-	-	-	-	25	18	4	33	20	24
Донецький державний університет управління	-	-	-	-	-	-	3	1	6	6	6	12
ЖИТОМИРСЬКА ОБЛАСТЬ												
Житомирський державний університет імені Івана Франка	58	31	-	-	-	-	-	-	21	12	6	12
ЗАКАРПАТСЬКА ОБЛАСТЬ												
Ужгородський національний університет	-	2	-	-	-	-	21	21	13	15*	7*	6
ЗАПОРІЗЬКА ОБЛАСТЬ												
Бердянський державний педагогічний університет	23	24	-	-	-	-	-	-	13	9	6	8
Національний університет «Запорізька політехніка»	-	-	-	-	-		26	41	40	34	32	28
Запорізький національний університет	21	12	21	15	6	6	21	40	20	21	10	10
Класичний приватний університет	-	-	-	-	-	-	2	1	1	2	3	1
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького	14	14	-	-	-	-	-	-	6	6	5	4*
ІВАНО-ФРАНКІВСЬКА ОБЛАСТЬ												
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»	41	29	39	40	9	18	29	10	15	18	6	14
КИЇВСЬКА ОБЛАСТЬ												
Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди	5	5	-	-	3*	-	-	-	5	5*	-	6

Продовження таблиці В 1.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
КІРОВОГРАДСЬКА ОБЛАСТЬ												
Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка	22	23	-	-	-	-	-	-	16	12	5*	6*
ЛУГАНСЬКА ОБЛАСТЬ												
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка	2	18	27*	-	-	-	0	12	16	14 24*	25 25*	21 23*
Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля	-	-	-	-	-	-	1	3	-	9	6	7
МИКОЛАЇВСЬКА ОБЛАСТЬ												
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського	21	38	-	-	-	-	16	16	17* 6*	20	8	1
Чорноморський державний університет імені Петра Могили	-	-	-	-	-	-	32	22	5	9*	1 3*	13
ОДЕСЬКА ОБЛАСТЬ												
Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського	15	16	-	-	-	13	-	-	17	8	-	-
Ізмаїльський державний гуманітарний університет	6	7	8	-	-	-	-	-	3*	1*	3*	2*
Одеський національний політехнічний університет	-	-	-	-	-	-	19	31	13	15	6	10
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова	-	-	-	-	-	-	12	5	10	12	12	9
ПОЛТАВСЬКА ОБЛАСТЬ												
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка	18	21	-	-	-	-	-	-	11	12	3	6*
РІВНЕНСЬКА ОБЛАСТЬ												
Рівненський державний гуманітарний університет	0	25	-	-	-	-	-	-	17	7	7	6
СУМСЬКА ОБЛАСТЬ												
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка	13	15	-	-	-	-	14	16	2	1	1* 1*	2* 0*
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка	15	13	-	-	-	-	-	-	1	6	4	10
Сумський державний університет	-	-	-	-	-	-	-	15	15	14	10	17

Продовження таблиці В 1.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
ТЕРНОПІЛЬСЬКА ОБЛАСТЬ												
Тернопільський національний економічний університет	-	-	-	-	-	-	36	35	33	23	11	12
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка	15	6	-	-	-	-	15	10	14	14*	6*	4
ХАРКІВСЬКА ОБЛАСТЬ												
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна	-	-	-	-	-	-	29	6	9	15	16	12
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди	28	16	-	-	-	-	-	-	18	8	17	9
ХЕРСОНСЬКА ОБЛАСТЬ												
Херсонський державний університет	24	19	7	8	-	-	16	21	17	11	4	9
ХМЕЛЬНИЦЬКА ОБЛАСТЬ												
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка	12	12	-	-	-	-	-	-	5	3	2	-
Хмельницький національний університет	16	44	-	-	-	-	19	17	28	12*	16*	23*
ЧЕРКАСЬКА ОБЛАСТЬ												
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини	28	42	-	-	-	-	28	24	46	34	12	18
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького	16	18	6	-	2	-	17	20	9	11*	7	6*
ЧЕРНІВЕЦЬКА ОБЛАСТЬ												
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича	13	13	5	-	3	-	11	8	18 4*	18*	3 1*	10
ЧЕРНІГІВСЬКА ОБЛАСТЬ												
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя	6	17	-	-	-	-	7	7	11	14	3	9*
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка/ Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка	20	18	-	-	6	10	-	-	20	12	-	-
Чернігівський національний технологічний університет	-	-	-	-	-	-	59	56	41* 21*	25* 21*	13* 13*	18* 11*

Закінчення таблиці В 1.1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
м. КИЇВ												
Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»	-	-	-	-	-	-	5	2 1* 1*	-	0	5	0*
Київський національний університет імені Тараса Шевченка	18	13	14	14	16	15	37	28	34	30	30	41
Київський університет імені Бориса Грінченка	34	46	25	16	13	11	22	23	21	16	11	16 5*
Національний авіаційний університет	-	-	-	-	-	-	32	17	19	19	28	28
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова	35	24	-	-	-	-	51	43	67	8 23	4 20	9* 8*
Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»	-	-	-	-	-	-	1	-	-	9	9	11*
Національний університет «Києво-Могилянська академія»	-	-	-	-	-	-	28	23	23	22	39	41
Національний університет біоресурсів і природокористування України	29	37	-	-	-	-	-	-	36	25	45	53
Таврійський національний університет імені В.І.Вернадського	Дані відсутні		-	-	-	-	Дані відсутні		Не наб.	9	9	8
Кількість студентів, зарахованих на навчання		745	240					690	921			

Примітка: * – інша освітня програма.

Перелік освітньо-професійних програм першого (бакалаврського) рівня вищої освіти денної форми навчання спеціальності 231 Соціальна робота, за якими здійснювали підготовку ЗВО України в період із 2016 р. по 2019 р. (систематизовано автором)

2016 р.	2017р.	2018 р.	2019 р.	
1	2	3	4	
Соціальна педагогіка				
Соціальна робота				
Соціально-правовий захист				
Соціально-психологічна допомога населенню				
Соціальна педагогіка. Практична психологія	Соціальна робота (соціальна педагогіка)			
Практична психологія	Соціальна робота. Соціальна педагогіка			
Соціально-правовий захист неповнолітніх	Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Практична психологія			
Організатор соціально-педагогічної діяльності в соціумі, соціальний педагог, педагог-організатор	Соціальна педагогіка; Соціальна реабілітація; Соціальна робота	Соціальна педагогіка; Соціальна робота і соціальна інженерія	Соціальна педагогіка; Соціальна робота і соціальна інженерія	
Соціальна робота в громаді	Соціальна педагогіка; Соціальна робота	Соціальна робота та соціальна педагогіка	Соціальна робота та соціальна педагогіка	
	Соціально-педагогічна діяльність та соціальна реабілітація		Соціально-педагогічна діяльність та соціально-психологічна реабілітація	
	Медико-соціальна робота, рекреаційний супровід; Менеджмент соціальної сфери		Управління міжнародними соціальними проектами і програмами	
	Соціальна реабілітація; соціально-психологічна допомога населенню		Психосоціальна допомога та реабілітація	
	Медико-соціальний супровід клієнтів; Соціальна робота		Соціальна педагогіка, соціально-виховна робота	
	Консультативна психологія; Соціальна педагогіка	Соціальна робота та психологія		
	Соціальна реабілітація; соціальна робота в громаді	Соціальна робота в громаді	Соціальна адвокація	
	Соціально-психологічна реабілітація та асистування, управління	Соціальна робота. Практична психологія; Соціальна робота. Соціальна педагогіка		

Закінчення таблиці В 1.2

1	2	3	4
		соціальними програмами і проектами	<p>Соціальна робота і основи здоров'я людини в закладах освіти</p> <p>Соціальна робота. Управління соціальними програмами і проектами; Соціальна робота. Соціально-</p> <p>психологічна реабілітація та асистування</p> <p>Соціальна робота; Соціальний захист населення</p> <p>Міжнародні соціальні проекти та волонтерська діяльність</p>

Сутність та структура соціальної компетентності особистості

Додаток Г 1

Трактування понять «соціальна компетентність особистості», «соціальна компетентність студента», «соціальна компетентність студента» (в контексті підготовки фахівців конкретного профілю) у працях науковців

Таблиця Г 1.1

Трактування дефініції «соціальна компетентність особистості»

№ п/п	Автори	Визначення соціальної компетентності
1.	Т. Ашурова [18]	це інтегральна характеристика особистості, особистісне новоутворення, що формується в процесі соціалізації особистості.
2.	А. Ашанін [16]	здатність ефективно взаємодіяти з іншими людьми в процесі мовного спілкування та здійснення якої-небудь іншої діяльності на основі наявних знань, навичок, умінь, сформованих комунікативних здатностей і якостей особистості.
3.	О. Борисенко [60, с. 17]	це інтегративна якість особистості, яка дає людині можливість жити та діяти в соціумі з урахуванням позицій та інтересів інших людей та своїх власних позицій та інтересів.
4.	Т. Василюк [73]	інтегрований комплекс парціальних (часткових) компетентностей, що базуються на системі особистісних психологічних здібностей, моральних цінностей, які у своїй сукупності дають змогу конкретному індивіду успішно взаємодіяти із суспільством задля активації та реалізації процесів самоактуалізації, самовираження, самовдосконалення, самоздійснення.
5.	М. Гончарова-Горянська [110]	система знань про соціальну дійсність і себе, система складних соціальних умінь і навичок взаємодії, сценаріїв поведінки в типових соціальних ситуаціях, які дозволяють швидко і адекватно адаптуватися, приймати рішення зі знанням справи, з огляду на кон'юнктуру; діючи за принципом «тут, зараз і найкращим чином», витягувати максимум можливого з обставин, що склалися.
6.	М. Докторович [141, с. 81]	це інтегрована здатність особистості, що включає в себе розмаїття підкомпетентностей або ключових компетентностей, таких як: громадянська, духовна, професійна (учнівська) зрілість; комунікативна, мовна,

		побутова, екстремальна компетентність тощо), тобто інтегрує в собі інші види компетентностей
7.	М. Докторович, [142, с. 25]	це складно структуроване, багатофункціональне явище, яке в змістовому аспекті характеризується засвоєнням соціальних норм і формуванням соціальних якостей, умінь і навичок; у процесуальному аспекті – взаємодією соціуму й особистості.
8.	М. Докторович [142]	це складне утворення, що інтегрує в собі декілька видів компетентностей: оперативну соціальну компетентність, вербальну компетентність, комунікативну компетентність, соціально-психологічну компетентність, его-компетентність.
9.	В. Козачок [217]	соціальна компетентність особистості – це її здатність орієнтуватися в соціальному середовищі, що забезпечується соціальною інформованістю чи обізнаністю, наявністю соціальної мудрості та інтелекту, соціальної перцепції (сприйняття).
10.	Н. Калініна [188]	це інтегративне особистісне утворення, що представляє систему знань про суспільство, вмінь, навичок поведінки в ньому, систему стосунків, що виявляються через особистісні якості людини, її мотивацію, ціннісні орієнтації і дають можливість інтегрувати зовнішні та внутрішні ресурси для досягнення соціально значущих цілей і розв'язання життєвих проблем.
11.	М. Лук'янова [282],	це свідоме вираження особою себе, що виявляється в її переконаннях, поглядах, ставленнях, мотивах, установках щодо певної поведінки, в сформованості особистісних якостей, які сприяють конструктивній взаємодії
12.	О. Московчук [330, с. 88]	це психолого-педагогічний феномен, що забезпечує продуктивну взаємодію, ознаками якої є відстоювання кожним з учасників своїх інтересів (з позиції конфронтації) і одночасне прийняття інтересів інших людей (з позиції кооперації)
13.	В. Шахрай [615, с. 40]	соціальна компетентність особистості – це цілісне інтегративне особистісне утворення, як сукупність соціальних знань, умінь, цінностей, досвіду, що забезпечують гармонійну взаємодію людини і суспільства (насамперед шляхом засвоєння провідних соціальних ролей, ефективного вирішення соціально проблемних ситуацій), самореалізацію та соціальну творчість, відображаючи якісний ступінь соціалізованості індивіда.

14.	О. Шестоपालук [618]	це ефективність або адекватність, із якою індивід здатний відповідати на різноманітні проблемні ситуації, з якими він стикається.
15.	U. Kanning (У. Канінг) [695]	це багатогранне узагальнююче поняття, яке включає в себе безліч компетентностей / компетенцій, якими володіє людина. Це єдність знань, умінь і навичок, що забезпечують якість соціальної поведінки. Під соціальною поведінкою автор розуміє поведінку, що сприяє реалізації власних цілей при збереженні соціально прийнятної поведінки.
16.	Š. Magelinskaitė (С. Магелінска- іте), A. Kepalaite (А. Кепалаіте), V. Legkauskas (В. Легкаускас) [701, р. 2936]	здатність людини ефективно застосовувати соціальні навички для досягнення своїх цілей у соціальній взаємодії.
17.	K Rubin (К. Рубін), L. Rose-Krasnor (Л. Росе- Краснор) [718, р. 285]	це здатність досягати особистих цілей у соціальній взаємодії одночасно підтримуючи позитивні відносини з іншими в різних ситуаціях.
18.	L. Rose-Krasnor (Л. Росе- Краснор) [717, р. 111]	ефективність у соціальній взаємодії

**Трактування дефініції «соціальна компетентність студента»
у працях науковців**

№ п/п	Автор	Визначення соціальної компетентності студента
1.	А. Ашанін [16, с. 14]	Соціально-професійна компетентність – це інтегральна характеристика ділових та особистісних якостей фахівця, що відображає не лише рівень знань, вмінь, досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, але й соціально-моральну позицію особистості фахівця.
2.	Н. Бейліна [36, с. 10]	Соціальна компетентність – це інтегративна характеристика особистості, що складає сукупність компетенцій, необхідних випускнику вузу для успішної адаптації в сучасному суспільстві, продуктивного виконання різноманітних соціальних ролей.
3.	О. Борисенко [60, с. 18–31]	Соціальна компетентність студента – це інтегративна якість особистості, яка дає їй можливість успішно виконувати соціальну роль студента та здійснювати життєдіяльність в соціумі, гармонійно та ефективно поєднуючи свої власні позиції та інтереси з позиціями та інтересами інших членів суспільства. Це складно структуроване, багатокомпонентне явище, що складає комплементарну єдність таких парціальних компетентностей. Як компетентність в спілкуванні, громадянська, культурно-дозвіллева та соціально-особистісна компетентності.
4.	А. Демчук [130]	Соціальна компетентність – це інтегративна характеристика особистості, що включає знання про соціальні сітки, норми реципрокності (взаємності), ціннісно-сміслову розуміння соціальної дійсності та вміння соціальної взаємодії в різноманітних соціальних ситуаціях
5.	О. Колобова [220]	Соціальна компетентність – це готовність особистості майбутнього спеціаліста до затребуваної та професійно компетентної дії (вирішення соціально-професійних задач) на основі наявних спеціальних умінь: цільовизначення, структурування, регулятивних та практичних.
6.	С. Краснокутська [250]	Соціальна компетентність студента – це якісна характеристика процесу соціалізації та являє собою сукупність конкретних якостей особистості, здатностей, соціальних знань і вмінь, що забезпечують інтеграцію людини в суспільство засобами продуктивного

Закінчення таблиці Г 1.2

		виконання ним різноманітних соціальних ролей. Якісна характеристика процесу соціалізації.
7.	Н. Ляхова [290]	Соціальна компетентність студентів педагогічного вузу – інтегративна якість особистості, що забезпечує позитивне ставлення до себе та інших, ґрунтованої на визнанні суб'єктивності іншого та власної суб'єктності.
8.	В. Недорезова [338, с. 12–14]	Соціальна компетентність – це інтегративне утворення, що включає соціально-комунікативну, соціально-особистісну, екологічну і професійно-методичну компетенції. Соціальна компетентність як продукт міжкультурної взаємодії є інтегративним особистісним утворенням, що включає систему знань про суспільство, самого себе та свої ролі в соціальному світі. Уміння та навички поведінки в соціальній дійсності, а також інтегровану систему ставлень афективного, конативного, когнітивного досвіду, формалізованого в особистісних якостей індивідуума, його мотивах, ціннісних орієнтаціях, що дозволяє успішно використовувати внутрішні та зовнішні ресурси для досягнення соціально-значущих цілей і розв'язання соціальних проблем.
9.	А. Новікова [344]	Соціальна компетентність – це інтегрована категорія, що включає в себе сукупність спеціальних знань, вмінь, навичок, способів діяльності, а також соціально-значущих якостей та характеристик особистості, необхідних для організації якісної продуктивної професійно-суспільної та особистісної життєдіяльності.
10.	Ю. Слесарев [513]	Соціальна компетентність – це інтегрована здатність особистості, що виникає в результаті професійної підготовки випускника вузу, за якого рівень його підготовленості до життя та діяльності в суспільстві на основі визначеної структури знань, вмінь, навичок та засвоєних соціальних норм та ціннісних орієнтирів дозволяють прогнозувати та продуктивно взаємодіяти з професійним та соціальним середовищем.

**Трактування дефініції «соціальна компетентність студента»
(в контексті підготовки фахівця конкретного профілю)
у працях науковців**

№ п/п	Автор	Визначення	Примітка
1.	Н. Борбич [58, с. 49–50]	Соціальна компетентність – результат професійної підготовки студентів та виявляється в готовності творчо вирішувати професійні завдання, пов’язані з творенням особистості молодшого школяра, відповідальністю за соціальні навички дітей, формуванням їх як активних громадян своєї держави, підготовкою до активного входження в суспільство.	в контексті формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів
2.	Т. Василюк [73, с. 14]	Соціальна компетентність студентів – базисна інтегративна характеристика особистості, яка включає особистісні соціально значущі якості та ознаки, здатність адекватно оцінювати навколишню ситуацію на основі повноти соціальних, психолого-педагогічних знань, що дає змогу швидко адаптуватися, приймати самостійно рішення та зумовлює соціально-педагогічну активність майбутнього вчителя. Соціальна компетентність – сукупність когнітивної, інтерактивної, операційної, імплементаційної та рефлексійної компетентностей нижчого ієрархічного порядку, що формуються засобами сучасних освітніх технологій під час навчання гуманітарних дисциплін, що безпосередньо спрямовані на розвиток умінь і навичок студентів педагогічних університетів розв’язувати комплікативні соціально значущі ситуації задля забезпечення їх соціально-особистісної самореалізації.	в контексті формування соціальної компетентності студентів педагогічних університетів
3.	Л. Єременко [155]	Соціальна компетентність психолога – це інтегральна професійно-особистісна	в контексті формування

Продовження таблиці Г 1.3

		характеристика, яка включає в себе теоретичну та практичну готовність до виконання професійних психологічних функцій, а також суб'єктивні властивості особистості, які забезпечують ефективність психологічної діяльності.	соціальної компетентності психолога
4.	І. Зарубінська [171, с. 27]	Соціальна компетентність особистості – це складна, інтегративна характеристика, сукупність певних якостей, здібностей, соціальних знань і вмінь, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, які дають їй можливість активно взаємодіяти із соціумом, налагоджувати контакти з різними групами й індивідами, брати участь у соціально значущих проєктах і продуктивно виконувати різні соціальні ролі.	в контексті формування соціальної компетентності студентів економічного профілю
5.	Н. Лавська [264, с. 14]	Соціальна компетентність, будучи підвидом професійної компетентності педагога-дефектолога – це інтегративна властивість його особистості, що характеризується ціннісним розумінням соціальної дійсності, прийняттям відповідно до соціальних ситуацій соціальних цілей та забезпечує їй можливість ефективно вибудовувати свою професійну поведінку у взаємодії з суб'єктами освітнього процесу спеціальної освіти у відповідності з прийнятими соціальними нормами.	в контексті формування соціальної компетентності майбутніх педагогів-дефектологів
6.	Н. Ляхова [290, с. 11]	Соціальної компетентності студентів педагогічного вузу – інтегративна якість особистості, що забезпечує позитивне ставлення до себе та інших, що ґрунтується на визнанні суб'єктності іншого і власної. Забезпечує реалізацію у взаємодії балансу (рівноваги) між кооперацією (врахування очікувань іншої людини, його інтересів та потреб) та конфронтацією (відстоювання власних інтересів та запитів).	в контексті формування соціальної компетентності студентів педагогічного вузу

Продовження таблиці Г 1.3

7.	Н. Сівак [506, с. 163]	Соціальна компетентність студента вищого педагогічного навчального закладу – це комплексна характеристика особистості майбутнього педагога, яка визначає його здатність до гнучкої адаптації в змінних умовах соціально-професійного середовища вищого педагогічного навчального закладу та ефективної взаємодії із соціальним середовищем, а також комплексу особистісних якостей (цінностей, мотивів, ставлень до професійного становлення).	в контексті формування соціальної компетентності студента вищого педагогічного навчального закладу
8.	Р. Скірко [510, с. 6]	Соціальна компетентність майбутнього практичного психолога – інтегративна характеристика особистості, що включає сукупність її соціальних знань, умінь, навичок, досвіду, цінностей і якостей, дає змогу ефективно виконувати соціальні функції в межах компетенції практичного психолога на основі позитивного ставлення до себе та інших.	в контексті формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів
9.	О. Субіна [545, с. 73–74]	Соціальна компетентність у загальному широкому розумінні – це компетентність, що дозволяє людині ефективно реалізувати свої соціальні функції в межах визначених суспільством соціальних норм; у вузькому розумінні – здатності особи ефективно взаємодіяти з іншими людьми для вирішення професійних і особистих питань. Соціальна компетентність випускника магістерських програм гуманітарних наук – це поглиблення і розширення соціальної компетентності випускника бакалаврського рівня через формування знань і розумінь цілісного світоглядного сприйняття та причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства та окремої особистості, а	в контексті формування соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей

Закінчення таблиці Г 1.3

		також принципів емерджентного управління та самоуправління в процесі освіти.	
10.	І. Шпичко [625, с. 4]	Соціальна компетентність майбутніх фахівців сфери обслуговування – це комплексна, багатогранна характеристика особистості, що містить систему здібностей, особистісних рис, набутих знань, умінь і навичок, поєднання яких забезпечує поєднання готовності до ефективної взаємодії, здатності аналізувати, оцінювати ризики, приймати рішення у ситуації невизначеності з урахуванням інтересів, цілей і потреб власних та інших осіб, що не суперечать нормам і цінностям суспільства.	в контексті формування соціальної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування

Продовження додатку Г
Таблиця Г 1.4

**Трактування дефініції «соціальна компетентність»
(в контексті підготовки майбутнього соціального
працівника/соціального педагога) у працях науковців**

№ п/п	Автор	Визначення
1	2	3
1.	О. Мінкіна [318]	<i>Соціально-психологічна компетентність фахівця з соціальної роботи – це інтегративне особистісно-діяльнісне новоутворення, що характеризує кінцеву ціль здійснення соціально-психологічної складової його професійної підготовки на конкретному етапі навчання і дозволяє самостійно та успішно виконувати задачі професійної діяльності, що вимагають наявності даного типу компетентності.</i>
2.	Є. Муніц [333, с. 9]	<i>Соціальна компетентність фахівця з соціальної роботи – це сукупність знань про соціальну дійсність та себе, складних соціальних умінь та навичок взаємодії, гнучкості поведінки в соціальних ситуаціях, здатності досягнення цілей у процесі соціальної взаємодії, розвиток соціально значущих і професійно важливих якостей та їх інтеграцію, що дозволяє швидко та</i>

Закінчення таблиці Г 1.4

1	2	3
		адекватно адаптуватися в соціумі і включає наступні сутнісні характеристики: оперативну соціальну компетентність; вербальну компетентність; комунікативну компетентність; соціально-психологічну компетентність; еґо-компетентність.
3.	С. Серякова, О. Леванова, Т. Пушкарьова, Я. Баскакова [531, с. 76–84]	<i>Соціально-педагогічна компетентність фахівця соціальної сфери</i> – складне багатофакторне особистісне новоутворення, що розвивається в процесі професіоналізації, забезпечує професійно-особистісний розвиток та саморозвиток фахівця, формування ціннісно-змістової орієнтації, суб'єктної позиції, досвіду професійно-орієнтованої діяльності, заснованої на гуманістичних принципах та суб'єкт-суб'єктній взаємодії; мотиваційно-ціннісному ставленні до професійної діяльності, її творчому перетворенні, а також розвиток професійно з якостей, таких як емпатія, флексибільність, толерантність, готовність до діалогу, співпраці.
4.	А. Фатихова [577]	<i>Соціально-перцептивна компетентність соціального педагога</i> – складне особистісне утворення, що розвивається в процесі професіоналізації, що зумовлює уявлення в його свідомості особистісних рис, особливостей поведінки, емоційного стану дитини, а також здатність педагога особливим чином структурувати ці знання, адекватно розуміти та приймати особистість дитини з ціллю його розвитку.
5.	О. Гомонюк [108, с. 139]	<i>Соціальна компетентність майбутнього соціального педагога</i> – набута здатність особистості гнучко орієнтуватися в постійно змінюваних соціальних умовах та ефективно взаємодіяти з соціальним середовищем.
6.	А. Рибаківа [448, с. 8–9]	<i>Соціально-психологічна компетентність фахівця з соціальної роботи</i> – це здатність фахівця ефективно здійснювати професійну діяльність та спілкування, досягаючи свідомо позитивного результату у взаємодії з клієнтами (при найменших затратах з обох сторін та в найкоротші терміни).

Додаток Г 2
Таблиця Г 2.1

Компоненти соціальної компетентності студентів у наукових розвідках учених

Назва компонента	Автор																								Частота уживань у працях науковців	% уживань у працях науковців
	А. Ашанін	Н. Борбич	О. Борисенко	О. Варецька	Т. Василюк	А. Демчук	Л. Єременко	І. Зарубінська	І. Зимняя	Н. Корм'ягіна	С. Краснокутська	Н. Лавська	Н. Ляхова	М. Лук'янова	І. Мирна	О. Мінкіна	С. Серякова, О. Леванова, Т. Пушкарьова, Я. Баскакова	Н. Сівак	Р. Скірко	О. Субіна	А. Фатихова	І. Шпичко	А. Рибаківа			
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	
Інтелектуально-пізнавальний	•																								1	4,3
Емоційний																					•				1	4,3
Емоційно-емпатійний	•																								1	4,3
Емоційно-почуттєвий												•													1	4,3
Емоційно-рефлексивний													•												1	4,3
Емоційно-вольовий			•				•							•											3	13,0
Комунікативний							•			•	•												•	•	5	21,7
Комунікативно-поведінковий	•																								1	4,3
Соціально-поведінковий															•										1	4,3
Поведінковий									•										•	•			•		4	17,4
Конативний			•			•																			2	8,7
Знаннєвий									•														•		2	8,7

Закінчення таблиці Г 2. 1

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	
Соціально-професійна критеріальна сфера										•															1	4,3
Соціально-комунікативний																	•			•					2	8,7
Соціально-особистісний																				•					1	4,3
Освітня										•															1	4,3
Медична										•															1	4,3
Змістовий											•														1	4,3
Операційний				•							•														2	8,7
Операційно-змістовий														•											1	4,3
Операційно-діяльнісний																					•				1	4,3
Професійно-методичний																					•				1	4,3
Етичний																					•				1	4,3
Всього-23																										

Продовження додатку Г 2
Таблиця Г 2.2

Компоненти, критерії, показники сформованості соціальної компетентності студентів у наукових розвідках учених

Компонент	Науковець	Критерій	Показники
1	2	3	4
Когнітивний	Н. Борбич [59]	когнітивний, пов'язаний із соціальними знаннями, навичками та методами пізнання навколишньої реальності (відповідно до когнітивного компонента)	загальна успішність студента, якість світоглядних і людинознавчих знань, ставлення до збагачення й поглиблення соціально-професійних знань, навички самоосвіти, педагогічного пошуку, креативність мислення, оволодіння методами наукового пізнання
	О. Варецька [70]	когнітивний (дієві знання в таких сферах життя студента як спілкування, громадянська і культурно-дозвільної діяльності, самовдосконалення)	показники знань (ПЗ) – соціально-педагогічні та соціально-психологічні знання, спосіб їх здобуття та засвоєння

Продовження таблиці Г 2.2

1	2	3	4
Когнітивний		когнітивний критерій розвитку когнітивного компонента СК – глибина, повнота та міцність соціально-педагогічних і соціально-психологічних знань та самостійність їх здобуття й засвоєння	
	А. Демчук [130]	когнітивний критерій заснований на соціальних знаннях – знаннях про людей, здатності передбачати наслідки їх поведінки, інтерпретувати вербальну і невербальну експресію, розуміти логіку розвитку складних ситуацій соціальної взаємодії, розуміти внутрішні мотиви поведінки людей; знаннях про соціальні мережі, нормах реципрокності (взаємності); знаннях спеціальних правил поведінки і взаємодії з представниками інших культур (етнічних, расових, соціальних, релігійних, тендерних і ін.).	
	І. Зарубінська [171]	когнітивний критерій	
	І. Мирна [319]	когнітивний критерій	повнота і ґрунтовність психолого-педагогічних знань, повнота і ґрунтовність соціальних знань, повнота і ґрунтовність загальнокультурних знань
	Р. Скірко [510]	критеріями сформованості когнітивного компонента є соціальний інтелект, соціальні знання;	показниками сформованості когнітивного компонента – правильність розуміння соціальної поведінки, контексту й смислу спілкування, наявність, глибина та широта соціальних знань
	О. Субіна [545]	когнітивний критерій	рівень знань про характер соціальної взаємодії в людському суспільстві, здатність визначати предметно-наслідкові зв'язки, формулювати на їх основі придатні для подальшого застосування у практичній діяльності

Продовження таблиці Г 2.2

1	2	3	4
Когнітивний			закономірності (теоретичний аналіз), навички самоосвіти, педагогічного пошуку, креативність мислення, оволодіння методами наукового пізнання
	А. Фатихова [577]	мотиваційна спрямованість на спілкування з дітьми; розвиток рефлексивно-перцептивних знань	
Знаннєвий/ когнітивно-діяльнісний/когнітивно-операційний	І. Шпичко [625]	знаннєвий	рівень засвоєння теоретичних знань соціального спрямування, здійснення глибокого аналізу професійної інформації, чітке та логічне висловлювання власної точки зору
	Т. Василюк [73]	когнітивно-діяльнісний	знання й володіння механізмами розв'язання соціально значущих ситуацій, наявність когнітивного досвіду, прагнення до накопичення соціальних знань, умінь і навичок
	Н. Лавська [264]	критеріями сформованості соціальної компетентності у студентів - майбутніх педагогів-дефектологів на когнітивно-операційному рівні є: соціальні знання, комунікативні вміння, соціальний інтелект, соціальна мобільність	знання способів і правил вербальної і невербальної комунікації, особливостей і стилів спілкування, соціальні знання, здатність вирішувати соціальні завдання, в тому числі і в професійної діяльності; знання і вміння, що дозволяють реалізувати критичний аналіз власної поведінки і поведінки інших людей, здатність прогнозувати результати соціальних взаємодій, знання соціокультурних норм і обмежень, які не стигматизовані стратегії поведінки в соціальних контактах, соціальна мобільність, прийняття власної соціальної ролі
Ціннісно-мотиваційний/ мотиваційно-ціннісний/ціннісний/ціннісний/	Н. Борбич [59]	ціннісно-мотиваційний, пов'язаний із соціальними цінностями, потребами, мотиваційними орієнтаціями в міжособистісних відносинах (відповідно до мотиваційно-ціннісного компонента)	чіткість ієрархії цінностей, умотивованість майбутнього вчителя до творчої педагогічної діяльності, потреба в міжособистісній соціальній взаємодії

Продовження таблиці Г 2.2

1	2	3	4
Ціннісно-мотиваційний/ мотиваційно-ціннісний/ ціннісний/ аксіологічний/світоглядний	І. Зарубінська [171]	ціннісно-мотиваційний	
	О. Субіна [545]	ціннісно-мотиваційний критерій	дозволяє визначити ієрархію цінностей, умотивованість майбутнього викладача до творчої педагогічної діяльності, потреба в міжособистісній соціальній взаємодії
	Р. Скірко [510]	критеріями сформованості ціннісно-мотиваційного компонента є соціальні цінності й потреби, мотиваційні орієнтації в міжособистісних відносинах	їх показниками є усвідомленість, узгодженість, стійкість цінностей, потреб та орієнтацій
	О. Борисенко [60]	мотиваційно-ціннісний (наявність життєвих цінностей і мотивів, що становлять основу соціальної спрямованості особистості студента)	
	О. Варецька [70]	мотиваційно-ціннісний критерій розвитку мотиваційно-ціннісного компонента СК – сила і стійкість мотивів, розвиненість здатності до соціального розвитку	показники мотивів і цінностей (ПМЦ) – відбивають мотиви соціальної поведінки (прагнення, бажання, прояви); здатність до соціального розвитку (особистісні цілі та прагнення)
	Т. Василюк [73]	мотиваційно-ціннісний	мотиваційна спрямованість, розвиненість системи соціально значущих цінностей, мотивація соціально значущої діяльності, ставлення до соціальної взаємодії як до цінності
	Н. Корм'ягіна [231]	мотиваційна критеріальна сфера містить критерій – мотивацію на успіх	показник - мотивація на успіх
	Н. Лавська [264]	критеріями сформованості соціальної компетентності у студентів - майбутніх педагогів-дефектологів на мотиваційно-ціннісному рівні є: соціальні потреби, просоціальні цінності, соціальні установки	ієрархія головних життєвих цінностей громадського та індивідуально-особистісного характеру, цінності діалогічних взаємин зі світом, суспільством; гуманна спрямованість на соціальні взаємодії, орієнтація на моральні цінності та соціальні норми, прийняті в суспільстві; позитивні соціальні установки, просоціальні

Продовження таблиці Г 2.2

1	2	3	4
Ціннісно-мотиваційний/ мотиваційно-ціннісний/ ціннісний/ аксіологічний/світоглядний			цінності, установки на соціальну взаємодію, в тому числі і з людьми, які мають порушення в розвитку.
	І. Шпичко [625]	ціннісний	студенти мають стійкі ціннісні орієнтації, розуміють своє місце у світі, усвідомлюють власний соціальний статус, адекватно оцінюють себе та оточуючих
	А. Демчук [130]	аксіологічний критерій визначає ставлення людини до культури різних етнічних, расових, соціальних, релігійних, гендерних та інших груп в сучасному полікультурному суспільстві; характеризує ціннісно-сміслову розуміння студентами соціальної дійсності, прийняття відмінностей і полікультурності як цінності сучасного суспільства; включає здатність до соціальної емпатії, співпереживання.	
	І. Мирна [319]	світоглядний	сформованість мотивів педагогічної діяльності, сформованість соціально значущих цінностей, сформованість позитивної установки на соціальну взаємодію, сформованість потреби в професійному педагогічному спілкуванні
Діяльнісний/ діяльнісно-практичний	О. Варецька [70]	діяльнісний критерій розвитку діяльнісного компонента СК – відсутність утруднень в організації освітнього процесу на соціально орієнтованій основі; якість сформованості соціально-педагогічних, соціально-психологічних умінь, навичок і багатство практичного досвіду у вирішенні складних соціально-професійних проблем у системах роботи «дитина – вчитель», «дитина – дитина», «сім'я – дитина»; частота їх застосування у практиці роботи ЗНЗ	показники діяльності (ПД) розвитку діяльнісного компонента (ДК) – висвітлюють можливість запобігання труднощам в організації освітнього процесу на соціально орієнтованій основі; вміння, навички, практичний досвід у системах роботи «дитина – вчитель», «дитина – дитина» і «сім'я – дитина»

Продовження таблиці Г 2.2

1	2	3	4
Діяльнісний/ діяльнісно-практичний			
	І. Мирна [319]	діяльнісний	сформованість умінь щодо вирішення конфліктів і проблем, сформованість комунікативних умінь, сформованість організаторських умінь, розвиток здатності до роботи в групі, розвинена здатність до ролівої гнучкості
	Н. Борбич [59]	діялісно-практичний критерій, пов'язаний із соціальним досвідом, соціальним інтелектом та вміннями соціального функціонування, успішного виконання педагогічних функцій, соціальною активністю (відповідно до діялісного компонента)	усвідомлення професійних дій і рішень, навички конструктивної взаємодії (соціальний інтелект), соціальну активність як самодіяльність особи, що має самостійну силу реагування і виявляється у вільній, свідомій, внутрішньо необхідній діяльності, як особливу діяльність – з власного бажання, з власної ініціативи, яка спрямована на “творчу” взаємодію з навколишнім середовищем, його освоєння та зміну.
Рефлексивний/ рефлексивно-саморефлексивний/ рефлексивно-улятивний/ рефлексивно-оцінний	О. Субіна [545]	діялісно-практичний критерій	дозволяє розкрити рівень ефективності реалізації теоретичних знань в практичній діяльності, усвідомлення професійних дій і рішень, соціальну активність
	О. Борисенко [60]	рефлексивний (здатність студента до рефлексії власної соціальної діяльності та діяльності інших як інструменту переходу на більш високий рівень сформованості компетентності)	
	О. Варецька [70]	рефлексивний критерій розвитку рефлексивного компонента СК – повнота й розвиненість здатності вчителя до критичного самоаналізу та самооцінки готовності щодо підвищення рівня соціальної компетентності; відсутність будь-якої допомоги з боку колег	показники рефлексії (ПР) розвитку рефлексивного компонента (РК) – представляють здатність до самоаналізу й самооцінки, готовність підвищувати рівень СК (самоусвідомлення власної соціально-професійної діяльності, здатність до аналізу, оцінювання мотивів, знань, умінь, навичок, здібностей)

Продовження таблиці Г 2.2

1	2	3	4
Рефлексивний/ рефлексивно-саморегулятивний/ рефлексивно-оцінний	І. Зарубінська [171]	рефлексивний критерій	
	І. Мирна [319]	рефлексивний критерій	сформованість відповідальності, сформованість здатності до самопізнання і саморозвитку, сформованість сприйняття позиції іншого, сформованість виявлення емпатії
	Н. Лавська [264]	критеріями сформованості соціальної компетентності у студентів - майбутніх педагогів-дефектологів на рефлексивному рівні є соціальна рефлексія	володіння рефлексивною діяльністю, здатність аналізувати соціальні взаємодії, усвідомлення власних ресурсів.
	Н. Борбич [59]	рефлексивно-саморегулятивний критерій пов'язаним із рефлексивними вміннями й особистісними якостями майбутнього вчителя, що дають змогу інтегрувати внутрішні й зовнішні ресурси для досягнення особистісно та соціально значущих цілей, розв'язання проблем у процесі міжособистісної взаємодії та здатністю майбутнього вчителя до усвідомленої і відповідальної постановки життєвих завдань, професійних цілей й особисту активність у їх досягненні засобами самоорганізації та вольової саморегулятивної діяльності, соціальною зрілістю (відповідно до рефлексивного компонента).	усвідомлення рольової поведінки, комунікативну толерантність, адекватність самооцінки; переконаність у необхідності саморозвитку та самовдосконаленні; самостійність у прийнятті рішень; готовність до саморегуляції, а також рівень соціальної зрілості (соціальне самовизначення, соціальна відповідальність), зміст якої відтворює лише те, що фактично сформовано в людини, а також те, що із трансформованого ззовні у внутрішню структуру новоутворень особистості безпосередньо реалізується в перетворювальній діяльності, спрямованій на вдосконалення професійної діяльності та стосунків, які формують особистість і впливають на інших людей
	О. Субіна [545]	рефлексивно-оцінний критерій	розкриває усвідомлення рольової поведінки, комунікативну толерантність, адекватність самооцінки, самостійність у прийнятті рішень, готовність до саморегуляції

Продовження таблиці Г 2.2

1	2	3	4
Технологічний/ операційно- технологічний	Т. Василюк [73]	технологічний	використання технологій активного й інтерактивного продуктивного навчання
	І. Зарубінська [171]	операційно-технологічний	
Комунікативний	Т. Василюк [73]	комунікативний	використання технологій активного й інтерактивного продуктивного навчання, володіння конструктивними прийомами комунікації); ситуаційно-оцінним і критерієм самооцінки (уміння аналізувати педагогічні ситуації, здатність до осмислення основ власної соціальної діяльності, пізнавально-оцінна діяльність, здатність до самоконтролю
	І. Шпичко [625]	комунікативний	студенти уміють слухати і чути, чітко і зрозуміло висловлюються, уміють будувати монолог і діалог, творчо вести дискусію, вдало використовують невербальні засоби комунікації, толерантні у спілкуванні
	Н. Корм'ягіна [231]	комунікативна критеріальна сфера включає критерії: володіння усною і письмовою комунікацією, володіння іноземною мовою, навичками міжособистісного спілкування, навичками використання інформаційних технологій, вміння шукати, - призначені для визначення знання мов, рівня інформаційної культури, навичок роботи в групі, володіння різними соціальними ролями в колективі.	крім традиційних показників (грамотність, осмислена, логічно побудована мова, вміння працювати з запереченнями за допомогою використання аргументів, вміння підтримати дискусію та ін.), запропоновані також ефективно використання засобів передачі інформації (аудіовізуальних та ін.), володіння технічними засобами відображення, обробки і передачі інформації, вміння запитувати різні бази даних, опитувати оточення, консультуватися у експерта, вміти працювати з документами та класифікувати їх і ін.
	Т. Василюк [73]	ситуаційно-оцінний та критерій самооцінки	уміння аналізувати педагогічні ситуації, здатність до осмислення основ власної соціальної діяльності, пізнавально-оцінна діяльність, здатність до самоконтролю

Продовження таблиці Г 2.2

1	2	3	4
Операційний/ операційно-діяльнісний	О. Варецька [70]	операційний критерій розвитку операційного компонента СК – легкість і вдалість вирішення соціальних проблем, завдань у дитячому й педагогічному колективах ЗНЗ: цілепрогнозування соціальної діяльності в професійному середовищі, конструктивного вирішення соціальних завдань у професійній діяльності, завдань соціалізації, виховання та розвитку особистості молодшого школяра; організації й керування цим процесом; організації соціальної діяльності на діагностичній основі в ЗНЗ; реалізації соціально зорієнтованої методичної, комунікативної функцій, здійснення педагогічної рефлексії	показники технологічних операцій (ПТО) розвитку операційного компонента (ОК) – відбивають здатність учителя до вирішення соціальних проблем, завдань дитячого й педагогічного колективів ЗНЗ (цілепрогнозування соціальної діяльності в професійному середовищі, конструктивного вирішення соціальних завдань у професійній діяльності, завдань соціалізації, виховання й розвитку особистості молодшого школяра; організації й керування процесом вирішення соціальних завдань у професійній діяльності; організації соціальної діяльності на діагностичній основі у ЗНЗ; реалізації соціально зорієнтованої методичної й комунікативної функцій та здійснення педагогічної рефлексії)
	А. Фатихова [577]	операційно-діяльнісний	володіння рефлексивно-перцептивних вміннями і навичками
Особистісний/ особистісно-професійний	О. Варецька [70]	особистісно-професійний критерій розвитку особистісно-професійного компонента СК – розвиненість емпатійності професійної спрямованості (ступінь розвиненості комунікативності, організованості та спрямованості на навчальні предмети)	показники особистості та професії (ПОП) розвитку особистісно професійного компонента (ОПК) – характеризують емпатійність, професійну спрямованість (комунікативність, організованість, спрямованість на навчальні предмети)
	І. Шпичко [625]	особистісний	студентам властиві емпатія, толерантність, рішучість, адекватна самооцінка, здатність до конструктивної критики, гнучкість, самостійність та ініціативність
	І. Зарубінська [171]	особистісний	
	Р. Скірко [510]	поведінковий компонент визначається критеріями соціального функціонування й соціального досвіду	показники: комунікативні, перцептивні, експресивні, прогностичні, соціально-аналітичні, соціально-регулятивні; показники інтегрованості й повноти досвіду

Продовження таблиці Г 2.2

1	2	3	4
Поведінковий/ конативний	І. Шпичко [625]	поведінковий	студенти чітко і правильно діють, адекватно поведуться у нестандартних ситуаціях, мають сформовані навички самоорганізації, узгоджують власну поведінку з декларованими соціальними нормами, не впливають на інших
	О. Борисенко [60]	конативний (соціальна поведінка, в якій виявляється вміння студента поєднувати особисті і громадські інтереси)	
	А. Демчук [130]	конативний критерій характеризує соціальну поведінку особистості, що виявляється в уміннях соціальної взаємодії в різних соціальних ситуаціях в полікультурному середовищі: здатності і готовності працювати спільно, здатності до конструктивного розв'язання конфліктів в різних соціальних ситуаціях, здатності виявляти толерантність до представників інших культур; дотриманні культурних норм і обмежень.	
Критеріальні сфери	Н. Корм'ягіна [231]	соціально-професійна критеріальна сфера з критеріями: навички проведення досліджень, навички прийняття рішень, проектне мислення, організаторські навички, навички абстрактного мислення. Вони характеризують здатність успішно взаємодіяти з іншими людьми в процесі виконання виробничих завдань і виявляються в адекватності рішення стандартних і особливо нестандартних, вимагають творчості завдань	показниками для даних критеріїв можуть служити здатність провести теоретичний аналіз джерел інформації, вміння приймати рішення на основі проведеного аналізу, вміння увійти в групу або колектив і внести свій вклад, вміння організувати свою роботу, здатність визначити цілі проекту і шляхи досягнення, в тому числі спроектувати свою кар'єру, свій бізнес, вміння брати на себе відповідальність, вміння керувати підлеглими і організувати їх працю і ін.
	Н. Корм'ягіна [231]	освітня критеріальна сфера характеризується критеріями: безперервна	показники її оцінки: здатність до критичного переосмислення свого професійного і соціального

Закінчення таблиці Г 2.2

1	2	3	4
Критеріальні сфери		освіта, висока професійна мобільність, системні навички і показує рівень розвитку особистості студента, пов'язаний з якісним освоєнням змісту освіти.	досвіду, вміння самостійно займатися своїм навчанням, здатність адаптуватися до нових ситуацій, здатність застосовувати знання на практиці, вміння узагальнювати, виділяти головне, підготувати виступ, доповідь, презентацію, вміння організувати взаємозв'язок своїх знань і впорядкувати їх, вміння організувати свої власні прийоми самонавчання, креативність та ін.
	Н. Корм'ягіна [231]	медична критеріальна сфера включає критерії ставлення до здоров'я, навички ЗСЖ, ставлення до сімейного життя, репродуктивна поведінка	Показники відображають ступінь оволодіння студентами здоров'язбережувальним світоглядом
Емоційно-чуттєвий рівень	Н. Лавська [264]	критеріями сформованості соціальної компетентності у студентів – майбутніх педагогів-дефектологів на емоційно-чуттєвому рівні є: емпатійність, емоційна відкритість, самооцінка, самосприйняття	здатність розпізнавати і розуміти свій настрій, емоції і прагнення; здатність керувати емоціями в соціальних контактах, емпатія, здатність до розпізнавання і розуміння емоційних станів інших людей (в тому числі і дітей з особливими потребами), чутливість до внутрішніх переживань інших людей, емоційна відкритість в соціальних контактах, самоконтроль і саморегуляція, адекватна самооцінка, довіра до людей, самосприйняття.

Таблиця Г 2.3

Парціальний підхід до структури соціальної компетентності студента

№ п/п	Науковець	Структурні компоненти СК студента
1.	С. Бахтєєва [31]	знання (соціальні знання, необхідні для здійснення соціальних технологій, цінності, які скеровують використання отриманих за період навчання в вищому навчальному закладі); вміння (можливість особистості вільно та свідомо само визначати як внутрішню складову соціального досвіду, так і зовнішню соціальної діяльності); досягнення (вміння здійснювати поставлені цілі в рамках своєї компетентності); відповідність (діяльність та поведінка особистості відповідно до вимог, які висуваються вищим навчальним закладом, державою, соціумом)
2.	Н. Борбич [59]	когнітивний (знання, що впливають на результативність соціальної взаємодії), мотиваційно-ціннісний (життєві цінності особистості, її орієнтації та мотиви ставлення); діяльнісний (практична реалізація засвоєних знань і способів дій, досвід діяльності) та рефлексивний (самопізнання суб'єктом власних психічних актів, станів, поведінки; розуміння дій і поведінки інших учасників взаємодії, оцінку цього процесу та, за необхідності, його корекцію)
3.	О. Варецька [71]	когнітивний, мотиваційно-ціннісний, операційний, діяльнісний, особистісно-професійний, рефлексивний
4.	А. Демчук [130]	когнітивний (знаннєвий), аксіологічний (ціннісно-змістовий), конативний (поведінковий)
5.	Л. Єременко [155]	мотиваційний, емоційно-вольовий, функціональний, комунікативний, рефлексивний
6.	І. Зарубінська [171]	ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний та особистісний
7.	І. Зимня [177]	знаннєвий; мотиваційний; ціннісно-смісловий; поведінковий
8.	Н. Корм'ягіна [231, с. 16–17]	критеріальні сфери: соціально-політична, соціально-професійна; комунікативна, освітня, медична, мотиваційна
9.	С. Краснокутська [250]	змістовий (соціальні знання), операційний (соціальні уміння і навички), комунікативний та мотиваційно-ціннісний (соціальна позиція та спрямованість студента). Рольовий підхід

Закінчення таблиці Г 2.3

10.	Н. Лавська [264, с. 8]	емоційно-почуттєвий, мотиваційно-ціннісний, рефлексивний	когнітивно-операційний,
11.	Н. Ляхова [290]	когнітивно-оціночний, емоційно-рефлексивний	регулятивно-діяльнісний,
12.	М. Лук'янова [282]	мотиваційно-ціннісний, операційно-змістовий, емоційно-вольовий	
13.	І. Мирна [319, с. 60]	ціннісно-мотиваційний, соціально-поведінковий, соціально-рефлексивний	соціально-когнітивний,
14.	О. Мінкіна [318]	когнітивний (знання), діяльнісний (уміння та навички) та особистісний (соціально-психологічні характеристики) компоненти	
15.	С. Серякова, О. Леванова, Т. Пушкарьова, Я. Баскакова [531]	мотиваційно-ціннісний, комунікативний, рефлексивно-прогностичний	когнітивний, професійно-діяльнісний та соціально-
16.	Н. Сівак [506]	когнітивний, мотиваційний, поведінковий	
17.	Р. Скірко [510]	когнітивний, ціннісно-мотиваційний і поведінковий	
18.	О. Субіна [545]	соціально-особистісний, професійно-методичний, етичний	соціально-комунікативний,
19.	А. Фатихова [577]	мотиваційний, когнітивний, діяльнісний	емоційний, операційно-
20.	І. Шпичко [625]	знаннєвий, особистісний, поведінковий	комунікативний, ціннісний,

Структура емоційного інтелекту

Автор	Компоненти емоційного інтелекту	Примітка
1	2	3
Д. Гоулман (D. Goleman) [680, с. 139]	1) самосвідомість, 2) самоконтроль, 3) соціальне розуміння, 4) керування взаєминами	
Дж. Маєр, П. Селовей (J. Mayer, P. Salovey) [703]	1) ідентифікація емоцій (здатність помічати наявність емоцій, ідентифікувати їх, адекватно виражати та розрізняти справжні переживання та їх імітацію); 2) використання емоцій для підвищення ефективності мислення та інтелектуальної діяльності, спрямування уваги на важливі події, уміння стимулювати переживання, що сприяють виконанню завдань; 3) розуміння емоцій (здатність розуміти взаємозв'язок між емоціями, думками і поведінкою; можливість усвідомити цінність емоцій, причини виникнення емоційних переживань); 4) управління емоціями – здатність до їх контролю, зниження прояву та інтенсивності негативних емоцій, уміння стимулювати прояв позитивних емоційних переживань	
Д. Люсин [286]	1) ідентифікація емоцій як ряд пов'язаних між собою таких здібностей, як сприйняття емоцій, їх ідентифікація, адекватне вираження, розрізнення справжніх емоцій, їх імітації; 2) використання емоцій для підвищення ефективності мислення і діяльності. Включає здатність використовувати емоції для наряду уваги на важливі події, викликати емоції, які сприяють розв'язанню задач, використовувати коливання настрою як засіб аналізу різних точок зору на проблему; 3) розуміння емоцій як здатність розуміти комплекси емоцій, зв'язки між емоціями, переходи від однієї емоції до іншої, причини емоцій, вербальну інформацію про емоції; 4) управління емоціями як здібність до контролю за емоціями, зниженню інтенсивності негативних емоцій, усвідомленню своїх емоцій, до рішення емоційно навантажених проблем без придушення пов'язаних з ними негативних емоцій	
Г. Гарднер (H. Gardner) [674]	1) внутрішньо особистісний компонент, спрямований на власні емоції (складові: самосвідомість, рефлексія, самооцінка, самоконтроль, мотивація досягнень); 2) міжособистісний компонент, спрямований на емоції інших людей (емпатія, толерантність, комунікабельність, конгруентність, діалогічність) компоненти	
Р. Бар-Он (R. Bar-On) [648]	п'ять компонентів емоційного інтелекту, кожен із яких містить певні особистісні якості: 1) самопізнання (усвідомлення своїх емоцій, упевненість у собі, самоповага, самореалізація, незалежність); 2) навички міжособистісного спілкування (емпатія, соціальна відповідальність, взаєморозуміння); 3) адаптаційні	

1	2	3
	здібності (вміння розв'язувати проблеми, реально оцінювати ситуацію, пристосовуватися до нових умов); 4) управління стресовими ситуаціями (стресостійкість, контроль за імпульсивними спалахами); 5) домінування позитивного настрою (відчуття щастя, оптимізм)	
В. Зарицька [170]	1) розуміння власних емоцій (показники: розпізнавати власні емоції, оцінювати свій емоційний стан, визначати причину виникнення емоцій, пояснювати значення емоцій, позитивно сприймати оцінку своїх емоцій іншими); 2) самоконтроль і саморегуляція емоцій (показники (система здібностей): стримувати емоції, виявляти емоції відповідно до ситуації, зберігати спокій у складних ситуаціях, контролювати, регулювати власні емоції); 3) розуміння емоцій інших (показники: здатність усвідомлювати емоційні стани інших, розуміти невисловлені емоції інших, здатність до емпатії, здатність позитивно впливати на емоційні стани інших, передбачати силу емоцій інших, їх тривалість, наслідки); 4) використання емоцій у спілкуванні й діяльності (емоційна стійкість, здатність до екстравертної чутливості, гнучкість прояву в спілкуванні, домінування позитивних емоцій, здатність зближуватися з людьми на емоційній основі)	
С. Каган, М. Каган (S. Kagan, M. Kagan) [693, с. 34]	дві форми емоційного інтелекту: міжособистісна та внутрішньоособистісна. Міжособистісний інтелект передбачає наявність здібностей: уміння <i>вирішувати конфлікти</i> (проведення переговорів та посередництво під час вирішення конфліктів, досягнення консенсусу; розуміння та розпізнавання емоцій, що виникають в інших людей (емпатія); вияв толерантності та терпимості до невизначеності у взаємовідносинах між людьми; адекватний невербальний вираз власних емоцій); <i>товариськість</i> (встановлення міжособистісних контактів з колегами, підтримка доброзичливих стосунків з іншими людьми, керування емоціями, які виникають при взаємодії з іншими; усвідомлення мотивів діяльності інших людей; виявлення співчуття); <i>робота у команді</i> (організація інших, планування діяльності; мотивування інших до діяльності за допомогою позитивних емоцій; співпраця з іншими людьми; сприяння успішній пізнавальній діяльності за допомогою позитивних емоцій); <i>комунікативність</i> (здатність викликати захоплення, симпатію, впливати на людей на емоційному та підсвідомому рівні (харизма); отримання задоволення від спілкування з іншими; вміння любити інших й турбуватися про них; бути відкритими новому досвіду). Внутрішньоособистісний інтелект передбачає наявність здібностей: <i>метанізнання</i> (самопостереження за власними проявами; усвідомлення власних емоцій і	

1	2	3
	<p>почуттів; саморефлексія; регулювання власного емоційного стану згідно з уявленнями про норми поведінки, моральні настанови, обирати відповідну форму поведінки); <i>самооцінка</i> (формування адекватної моделі власного «Я»; повага до унікальності інших у процесі міжособистісної взаємодії); <i>розстановка авторитетів і цілей</i> (інтуїтивне передбачення, прогнозування наслідків майбутньої діяльності; самомотивування, самоналаштування на діяльність; відкладення задоволення теперішніх потреб заради більш значущих віддалених цілей; усвідомлення духовних потреб, внутрішнього стану людини); <i>саморегуляція</i> (регулювання власних емоцій; використання моделі власного «Я» для ефективного функціонування у житті (вибудовування пріоритетів); відображення у зовнішній поведінці власної незалежності від безпосереднього моменту життєдіяльності, в якому відбувається емоційне реагування; аналіз власної мотивації) [85]</p>	
<p>М. Шпак [623, с. 285–286].</p>	<p>1) раціональний (гностичний) компонент (система знань про сутність емоційних явищ, структуру емоційної сфери, функції та особливості прояву емоцій та почуттів; загальнокультурна компетентність; творче мислення, внаслідок якого емоційний інтелект виступає як різновид соціальної творчості); 2) емоційний компонент (емоційне самопочуття; уміння розуміти власні емоції та почуття, пізнавати емоційні стани інших людей, адекватно виявляти емоційне ставлення, емпатію, інтерес до іншої людини, перцептивно-рефлексивні уміння; високий рівень ідентифікації з виконуваними професійними та соціальними ролями; позитивна Я-концепція; адекватні вимогам діяльності (навчальної, професійної та ін.) психоемоційні стани; експресивні уміння); 2) конативний компонент (емоційна саморегуляція поведінки, діяльності; уміння керувати ситуацією міжособистісної взаємодії з іншими, застосувати конструктивні стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях; статусно-рольові позиції); 3) комунікативний компонент (гуманістична установка на спілкування, готовність вступати в діалогічні взаємини; знання про стилі спілкування, у тому числі професійного, зокрема, про особливості власного комунікативного стилю; загальні та специфічні комунікативні уміння, які дозволяють успішно встановлювати емоційний контакт із співрозмовником; культура мовлення)</p>	
<p>А. Четверик-Бурчак [601, с. 157]</p>	<p>1) диспозиційний компонент; 2) міжособистісний компонент; 3) внутрішньо-особистісний компонент; 4) інформаційно-перероблювальний компонент</p>	
<p>А. Здойма [172]</p>	<p>у структурі емоційного інтелекту виокремлює два аспекти: внутрішньоособистісний (компоненти: самооцінка, усвідомлення власних почуттів, впевненість у</p>	

Закінчення таблиці Д 1

1	2	3
	собі, терпимість, самоконтроль, відповідальність, мотивація досягнень, оптимізм і гнучкість) і міжособистісний (компоненти: емпатія, толерантність, комунікабельність, відкритість, діалогічність, антиципація)	
Н. Волкова, В. Полторак [85]	1) метапізнання; 2) самооцінка; 3) робота в команді; 4) комунікативність	ЕІ майбутнього соціального педагога
О. Наконечна [334, с. 262]	структура складається з двох груп особистісних якостей: 1) спрямованих на розпізнавання і управління власними емоціями (саморефлексія, самоконтроль, самомотивація, стриманість, сила волі, терплячість, самокритичність, прагнення до самовдосконалення, урівноваженість, стресостійкість); 2) якості, спрямовані на розпізнавання та управління емоціями клієнта або об'єкта соціально-педагогічної діяльності (емпатія, уважність, спостережливість, комунікабельність, толерантність, справедливість, тактовність)	ЕІ соціальних педагогів/працівників

Деякі трактування змісту функцій СК студента закладу вищої освіти

Автор, джерело	Функція	Зміст функції	Примітка
1	2	3	4
О. Варецька [70, с. 88–90]	адаптаційна	дає змогу реалізовувати потреби, можливості, здібності, вступати у взаємодію з іншими членами спільноти, соціальними мікрогрупами, інститутами, організаціями, суспільством у цілому, зберігати фізичне, психічне, духовне здоров'я, уникати педагогічного вигорання завдяки гнучкій адаптації до швидкоплинних змін середовища, удосконалення здібностей самоконтролю й саморегуляції, досягати соціальних цілей у специфічних соціальних умовах за допомогою відповідних засобів	
С. Краснокутська [250, с. 44]		дозволяє людям реалізувати свої потреби, можливості, здібності, вступати у взаємодію з іншими членами суспільства, соціальними мікрогрупами, інститутами, організаціями і суспільством в цілому	
А. Редькіна [433, с. 211–212]	гностична	що виражається в активізації пізнавальної, інтелектуальної діяльності особистості, засвоєнні накопичених людством знань, фактів, інформації освітнього характеру, підвищенні особистісної обізнаності, світогляду, ерудиції, націлених на перспективний розвиток	
О. Борисенко [60, с. 18–19]	гуманістична	виявляється в реалізації гуманістичного потенціалу студента, в повазі до людської гідності, неповторності і унікальності кожної людини, в утвердженні гуманних відносин в суспільстві	
А. Редькіна [433, с. 211–212]	емоційно-вольова	виражається в здатності людини до вольової напруги, мобілізації своїх зусиль, особливо в ситуаціях конфліктного типу, в подоланні труднощів у процесі професійного зростання, наполегливості, витримки, витривалості	
С. Краснокутська [250, с. 44]	інтегративна	дає можливість бути прийнятним в співтовариство, соціальну групу, суспільство і т.д.	
О. Варецька [70, с. 88–90]	інформаційно-прикладна	пов'язана з процесом здобуття, критичного аналізу, передавання інформації різними засобами, передбачає наявність соціально орієнтованих знань, постійне оновлення	СК вчителя початкової школи

Продовження таблиці Е 1

1	2	3	4
		професійних знань та їх збагачення щодо соціальної компоненти, соціально спрямованих способів діяльності, гуманно-діяльнісного ставлення, залучення середовища, розкриває застосування соціальних знань і вмінь у практичній життєдіяльності, обміні інформацією та цінностями	
О. Варецька [70, с. 88–90]	рефлексивна / контрольна-оцінна	спрямована на професійний самоаналіз, самооцінку дій, учинків як спеціаліста, на соціальний розвиток учня (для розвитку рефлексивного компонента)	
А. Редькіна [433, с. 211–212]		усвідомлення людиною свого знання, поведінки, моральності та інтересів, ідеалів і мотивів, цілісна оцінка самого себе як професіонала своєї справи.	
С. Краснокутська [250, с. 44]	орієнтаційна	дозволяє вибрати той чи інший напрям в діяльності, як суспільній, так і професійній	
О. Борисенко [60, с. 18–19]	особистісно-розвиваюча	виявляється в становленні суб'єктності студента, розвитку його індивідуальних здібностей, спрямованості на постійний саморозвиток і самовдосконалення, соціальному самовизначенні і самоактуалізації студента в просоціальній діяльності	
О. Варецька [70, с. 88–90], І. Зимня [364]	поведінково-діяльнісна	пов'язана з удосконаленням та поглибленням умінь щодо видів соціальної діяльності на рівнях ставлення людини до предмету, до іншої людини, природи й самої себе, сприянням розвитку, саморозвитку й самовдосконалення учня, підвищенням рівня готовності (особистісна характеристика, що включає якості, набуті з досвідом педагогічної діяльності) або «включаємості» [364], тобто легке включення в соціальну діяльність, здібність встановлювати контакти з учнями, їхніми батьками, колегами на рівні суб'єкт-суб'єктної взаємодії, партнерських відносин; відчувати суспільні зв'язки як «тисячі ниток» (А. Макаренко) й застосовувати їх для залучення молодшого школяра у природний процес обопільного розвитку соціальної компетентності; здатність використовувати ресурси соціального оточення та особистісні ресурси, адекватно реагувати на висловлення й дії, стежити за реакцією, отримання задоволення від спілкування	

Продовження таблиці Е 1

1	2	3	4
О. Варецька [70, с. 88–90], П. Щербань [628]	прогностична	передбачає педагогічний оптимізм [628], прагнення соціального саморозвитку, розвиток здатності вчителя прогнозувати, проектувати процеси саморозвитку, життєдіяльності; сприяти соціалізації відповідно до створеної програми особистісного розвитку кожного учня, створювати умови для вирішення його різноманітних проблем щодо розвитку соціальної компетентності; визначати програми соціального партнерства школи і громади	
С. Краснокутська [250, с. 44]	прикладна	полягає в застосуванні соціальних знань і умінь в практичній життєдіяльності	
О. Борисенко [60, с. 18–19]	регулятивна	регулювання різних видів громадської та особистої діяльності студента, з дотриманням соціальних та моральних норм і правил в поведінці, вчинках і діях	
О. Варецька [70, с. 88–90]	соціалізуюча	сприяє саморозкриттю особистості під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників, взаємовпливу соціально-культурного (медіа, економічного, правового, політичного, життєвого та ін.) середовища й активної позиції вчителя, поєднанню його зусиль із запитами спільноти за умови самореалізації та саморегуляції через включення в систему суспільних зв'язків, засвоєння соціального досвіду, опанування інноваціями, задоволення особистісних, соціально значущих потреб, цінностей, просоціальної поведінки, вторинної (професійної) соціалізації	
О. Борисенко [60, с. 18–19]		виявляється в розширенні соціальних зв'язків студента, освоєнні нових соціальних ролей, полегшує проходження всіх фаз соціалізації (адаптація, індивідуалізація, інтеграція) в соціальній групі або соціальному співтоваристві, членом яких він стає)	
О. Варецька [70, с. 88–90], А. Андреев [7, с. 19–27]	статусно-рольова/ статусна/ рольова	реалізує потреби щодо підтвердження та покращення (зміни) соціального статусу, відповідного знанням, умінням, кваліфікації, допомагає перейти на вищу позицію в спільноті; поширює репертуар соціальних ролей та соціокультурні норми [7], сприяє соціальному збагаченню особистості	

Закінчення таблиці Е 1

1	2	3	4
С. Краснокутська [250, с. 44]	статусно-рольова/ статусна/	допомагає людині посісти належне місце в суспільстві, адекватного його знанням і вмінням	
С. Краснокутська [250, с. 44]	рольова	полягає в освоєнні індивідами соціальних ролей і засвоєнні ними соціокультурних норм	
О. Варецька [70, с. 88–90]	ціннісно-орієнтаційна	сприяє розумному поєднанню соціальних та вузькоособистісних мотивів, розумінню соціальної значущості педагогічної діяльності, якісному виконанню професійних обов'язків, усвідомленому соціальному вибору, підвищенню соціальної відповідальності за педагогічну діяльність і соціальний розвиток учнів, орієнтацію на досягнення граничних мотивів (цінностей, якими ця діяльність збагачує її учасників і суспільство) та позамежових мотивів (найважливіших цілей, які зумовлюють цю діяльність у соціальному та особистому планах)	
О. Борисенко [60, с. 18–19]		спрямована на розвиток позитивного ставлення до соціальних цінностей і їх осмислення, на формування системи ціннісних орієнтирів, усвідомлення себе як носія загальнолюдських цінностей	

**Деякі визначення поняття
«соціально-професійна мобільність» студента/майбутнього фахівця**

Автор, джерело	Визначення	Примітка
1	2	3
I. Залялетдінова [167, с. 10]	Соціально-професійна мобільність бакалавра фізичної культури – готовність і здатність, що забезпечує виконання трудових функцій і дій при переході з однієї сфери професійної діяльності в іншу, при зміні місця роботи, спеціальності та соціальної ролі у відповідності до вимог професійного стандарту під впливом зовнішніх чинників.	Соціально-професійна мобільність бакалавра фізичної культури
Е. Зеєр [173, с. 33]	Соціально-професійна мобільність у педагогічній сфері – це особлива якість особистості, що формується в процесі навчання і виховання, яка чинить найважливіший вплив на професіоналізм майбутнього фахівця.	Соціально-професійна мобільність у педагогічній сфері
О. Іпатова [182, с. 13]	Соціально-професійна мобільність – це готовність особистості до оперативної зміни сфери професійної діяльності, яка виявляється в активності й інтересі до професійної діяльності, адаптивності до різних її видів, налаштованості на творче ставлення до виконуваної діяльності.	Соціально-професійна мобільність студентів вузу
Ю. Калиновський [190]	Соціально-професійна мобільність – це інтегративна властивість особистості, що зумовлює її здатність швидко змінювати свій статус або становище в соціальному, культурному або професійному середовищі під впливом зміни в природі, культурі або соціумі, ситуацій і обставин діяльності суб'єктів.	Соціально-професійна мобільність андрагога
С. Пальохіна [372, с. 11–12]	Соціально-професійна мобільність педагога – інтегративна професійно-особистісна якість і виражається у внутрішньому особистісному потенціалі, який може бути схарактеризований певними параметрами: відкритість до нового; готовність до професійної рефлексії; мотивація успіху; здатність до інтерпретації; здатність до внутрішньо вільного вибору в ситуації прийняття відповідальних рішень; включеність в безперервний процес освіти та самоосвіти. Параметри є компонентами мобільності.	Соціально-професійна мобільність
Р. Пріма [404, с. 101–102]	Професійна мобільність майбутнього вчителя початкових класів – підґрунтя ефективного реагування особистості на «виклик» сучасного суспільства, своєрідний особистісний ресурс, що лежить в основі дієвого перетворення суспільного довкілля і самого себе в ньому;	Професійна мобільність майбутнього вчителя початкових класів

Закінчення таблиці Ж 1

1	2	3
	внутрішній потенціал особистості, що лежить в основі гнучкої орієнтації і діяльнісного реагування в динамічних соціальних і професійних умовах у відповідності до власних життєвих позицій; забезпечує готовність до змін і реалізацію цієї готовності у своїй життєдіяльності (готовність особистості до сучасного життя з його багатоаспектними чинниками вибору); детермінує професійну активність, суб'єктність, творче ставлення до професійної діяльності, особистісного розвитку, що сприяє ефективному розв'язанню фахових проблем.	
Ю. Сачук [460]	Соціально- професійна мобільність – динамічне особистісне новоутворення, що інтегрує комплекс ключових і фахових компетентностей, здатностей до автономної професійної діяльності, свідомого і гнучкого керування ресурсами суб'єктності, професійною поведінкою, а також готовності оперативно засвоювати нові реалії в різноманітних сферах життєдіяльності, спираючись на передові освітні тенденції та кон'юнктуру ринку праці.	Соціально- професійна мобільність майбутніх викладачів інформатики

**Компоненти, критерії та показники сформованості
соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників**

Таблиця И 1

<p>МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНИЙ КОМПОНЕНТ СК МСП: готовність особистості до прояву компетентності, здатність до соціального й професійного саморозвитку; містить ставлення до змісту компетентності та настановлення на її розвиток, охоплює мотиви, цілі, потреби, цінності, мотиваційні та ціннісні орієнтації, особистісні та соціо професійні настановлення</p>		
КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ		
<p><i>мотиваційна підструктура:</i> сила і стійкість мотиваційних орієнтацій особистісного та соціо професійного становлення особистості/розвитку (соціальна та професійна спрямованість студента); сила і стійкість мотиваційних орієнтацій в соціально-професійній діяльності; сила і стійкість мотиваційних орієнтацій в міжособистісних відносинах, що є основою соціальної спрямованості студента, рівень соціально-професійної зрілості</p>	<p><i>ціннісна підструктура:</i> чіткість ієрархії соціально значущих, професійних цінностей; сила та стійкість просоціальних ціннісних орієнтацій; розвиненість ціннісно-сислового розуміння студентами соціальної дійсності (цінність атмосфери довіри й взаємодопомоги серед колег; цінності соціальної взаємодії, безконфліктного існування, колегіальності у навчальній та професійній діяльності, конструктивного діалогу; цінності активної соціальної діяльності, що ґрунтуються на суспільно схвалюваній позиції індивіда); ставлення до соціальних норм і цінностей</p>	<p>сила і стійкість соціальних настановлень</p>
ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНOSTІ		
<p><i>відображають мотиви соціальної поведінки, діяльності та специфічної діяльності (соціально-професійної) (прагнення, бажання, прояви); здатність до соціо професійного саморозвитку (особисті цілі та прагнення):</i> вміння</p>	<p><i>відбивають усвідомленість, узгодженість, стійкість просоціальних і професійних цінностей, потреб й орієнтацій, ставлення до соціальних норм і цінностей:</i> усвідомленість, узгодженість, стійкість соціальних цінностей, потреб та орієнтацій; ставлення до соціальної взаємодії з</p>	<p><i>відбивають готовність, схильність до соціально-професійної дії, що виникає за зіткнення двох чинників – потреби й ситуації її задоволення: настановлення на соціальну взаємодію:</i> настановлення на</p>

Продовження таблиці II 1

<p>ставити реальні соціально-професійні цілі; спрямованість на досягнення; спроможність пояснити свої соціальні дії з погляду доцільності; характер утворення соціальних цілей; розуміння й осмислення соціальних мотивів; прагнення підтримувати стосунки з людьми; орієнтація на спільну діяльність; здатність дотримуватися та демонструвати соціально відповідальну поведінку, що виражається в прагненнях, бажаннях, проявах; прагнення до міжособистісної соціальної взаємодії, професійного спілкування; прагнення до соціально значущої діяльності й бажання її здійснювати; прагнення самореалізуватися в соціально-значущій діяльності; прагнення до соціально-професійної діяльності; прагнення отримати соціальні знання та реалізувати професійні здібності; прагнення до професійного спілкування; прагнення до соціально-пізнавальної діяльності; прагнення до соціо-професійного саморозвитку</p>	<p>іншими як до цінності; ставлення до соціальних норм і цінностей; прагнення до гармонійного буття та здорових стосунків із людьми; відсутність бажання/бажання маніпулювати людьми у своїх інтересах; зацікавленість у думці інших щодо своєї професії; прагнення досягти визнання в суспільстві шляхом вибору найбільш соціально схваленої професії, роботи; бажання вносити у свою суспільну діяльність і роботу різні зміни та вдосконалення; прагнення до колегіальності в роботі, до найбільш повної реалізації своїх здібностей у сфері професійного життя й до підвищення своєї професійної кваліфікації; зацікавленість в інформації про свої професійні здібності та можливості їх розвитку; прагнення досягнути конкретних і відчутних результатів у своїй професійній діяльності; прагнення мати цікаву, змістовну роботу й професію; бажання ідентифікувати себе з визначеною соціальною групою; ретельне планування всіх етапів освітнього процесу та суспільної роботи з розподіленням конкретних цілей на кожному етапі; прагнення підвищити свою самооцінку, реалізувати власну соціальну спрямованість через активне суспільне життя; якомога повніше реалізувати й розвинути свої здібності у сфері суспільного життя; через суспільну діяльність реалізувати своє щире бажання зробити життя суспільства якомога краще</p>	<p>співрозмовника, опанування обраної професії; соціально-пізнавальну спрямованість студента; настановлення на реалізацію професійних здібностей, отримання соціальних знань, на професійну реалізацію, самореалізацію в соціально-значущій діяльності; настановлення особистості на розуміння та осмислення соціальних мотивів; дотримання й демонстрацію соціально відповідальної поведінки (прагнення, бажання, прояви); на соціальний саморозвиток; стосунки з людьми, спільну діяльність; на соціальне схвалення; емоційні стосунки; на розв'язання професійних проблем; настановлення на виконання роботи якнайкраще; на співпрацю</p>
---	---	--

КОГНІТИВНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ КОМПОНЕНТ СК МСП:	
сформованість системи соціальних компетенцій (соціальні знання, знання предметної сфери, знання «як діяти» та «як бути», знання змісту компетенції) та здатність пізнавати соціально-професійну реальність (когнітивна підструктура), прояв компетентності, соціальної поведінки у основних сферах діяльності та міжособистісної взаємодії (діяльнісна підструктура)	
КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНОСТІ	
<i>когнітивна підструктура:</i> глибина, повнота, міцність та структурованість соціальних знань; розвиненість, ступінь розуміння предметної сфери; розуміння змісту сфери діяльності; глибина, повнота, міцність знань щодо того, «як діяти», «як бути»; розвиненість системи інтелектуальних здібностей, пов'язаних з обробкою соціальної інформації, яка визначає рівень адекватності й успішності соціальної взаємодії (соціальний інтелект)	<i>діяльнісна підструктура:</i> якість сформованості соціально-професійних умінь, навичок (уміння та навички соціального функціонування, реалізації соціально-професійних функцій); якість, багатство рольового репертуару соціальної поведінки; багатство практичного соціального досвіду, досвіду в розв'язанні складних соціально-професійних проблем; ступінь прояву соціальної активності, автономності, адаптивності; соціально-професійної мобільності, їх якість
ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНОСТІ	
<i>відбивають ступінь, силу, глибину соціальних знань, знань того, «як діяти», «як бути»; рівень сформованості соціального інтелекту; ступінь розуміння предметної сфери та сфери соціальної, майбутньої професійної діяльності, що конкретизуються в таких показниках:</i> світоглядні й людинознавчі знання; соціальні та професійні знання (знання предметної сфери, соціальних мереж, знання у сфері міжособистісної взаємодії, знання основних правил і норм поведінки тощо), знання того, як діяти (знання методів, засобів й організаційних форм реалізації соціальної та професійної діяльності; форм соціально-педагогічного впливу на особистість; специфіка формування відносин у соціально-виховному середовищі; знання того, як організувати й керувати процесом виконання соціальних завдань у професійній діяльності тощо, як бути (ціннісний аспект), і наявність здатностей (конструктивно спілкуватись у різних середовищах; виражати свої та сприймати чужі думки; справлятися зі стресом	<i>відбивають якість сформованості соціально-професійних умінь, навичок, якість соціальної поведінки; наявність чи відсутність практичного соціального досвіду, досвіду в розв'язанні складних соціально-професійних проблем; ступінь сформованості й прояву соціальної активності, автономності, адаптивності; ступінь сформованості та прояву соціально-професійної мобільності, що конкретизуються в таких показниках:</i> сформованих умінь і навичок цілевизначення, прогнозування, проектування, організації власної соціально значущої й професійної діяльності, самоосвіти в цих сферах; уміння та навички взаємодії в системах «Я–суспільство», «Я–клієнт», «Я–громада», «Я–колектив», «Я–соціальний інститут», «суспільство–Я–клієнт»; уміння й навички передавати соціальний досвід у доступній формі на практиці тощо (користуватися різними джерелами інформації та опрацьовувати її; конструювати зміст соціально-професійної діяльності; володіння прийомами й техніками недопущення/розв'язання конфліктів; володіння методичними прийомами, які сприяють виробленню спільних рішень у колективі; уміння кваліфіковано писати та виголошувати промови залежно від мети,

Продовження таблиці II 1

і розчаруваннями; співпереживати; брати участь у поліпшенні соціального середовища; прогнозувати результати соціальних взаємодій); характер (інтенсивність, самостійність) засвоєння знань із найважливіших аспектів розвитку СК МСП; характер (інтенсивність, самостійність) засвоєння знань з основних сфер діяльності – академічної, професійної та соціальної	завдання, місця, часу виступу з урахуванням складу аудиторії, її особливостей; уміння використовувати ефективні засоби комунікації в соціальній взаємодії з об'єктами (клієнтами) соціальної роботи тощо); наявність досвіду з розв'язання соціальних проблем, налагодження співпраці з фахівцями соціальної сфери, практиками, соціальними працівниками та ін., упровадження соціальних проєктів на базі факультету, університету, громади тощо, а також налагодження співпраці з різними соціальними інституціями, котрі реалізують соціально орієнтовану діяльність; соціальна автономність, соціальна адаптивність, соціальна активність і соціально-професійна мобільність; характер (інтенсивність, самостійність) здобуття знань із найважливіших аспектів розвитку СК МСП, з основних сфер діяльності (академічної, професійної та соціальної)
ОСОБИСТІСНО-РЕФЛЕКСИВНИЙ КОМПОНЕНТ СК МСП: регуляція процесу і результату реалізації компетентності (наявність соціально значущих якостей особистості), розвинена здатність до рефлексії власної соціальної поведінки, соціо професійної діяльності та діяльності інших	
КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНОСТІ	
<i>особистісна підструктура:</i> ступінь розвиненості соціально значущих якостей особистості (психічних та індивідуальних властивостей фахівця, що визначають СК МСП, внутрішніх потреб у ній (суб'єктивний чинник)), здатностей	<i>рефлексивна підструктура:</i> повнота, ступінь розвиненості спроможності до рефлексії власної соціо професійної діяльності (ситуативна (актуальна), ретроспективна й перспективна рефлексія) та діяльності інших
ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНОСТІ	
<i>відбивають здатність особистості розуміти відносини, що репрезентуються в емоціях, керувати своєю емоційною сферою на основі прийняття рішень (емоційний інтелект); уміння сприймати, розуміти й оцінювати соціальні об'єкти – інших людей, самих себе, групи, соціальні спільноти (соціальна перцепція); прагнення до якомога повнішого виявлення та розвитку особистісних можливостей в соціальній і професійній сферах (самоактуалізація); автономність та гнучкість у спілкуванні, розуміння ситуації, уміння самопрезентації, комунікативні вміння, упевненість, наявний комунікативно-особистісний потенціал, стабільність людських стосунків</i>	<i>відбивають здатність студента до рефлексії власної соціо професійної діяльності та діяльності інших, сформованість рефлексивності (здібності до рефлексії), рефлексивних процесів (саморозуміння й розуміння інших, самооцінювання власної професійної діяльності й оцінювання інших, інтерпретації, самоінтерпретації, моделювання та проєктування, самоаналізу і самооцінки та здатності до самодіагностики та самовдосконалення): уміння зайняти рефлексивну позицію, яка реалізується через такі рефлексивні процеси, як саморозуміння й розуміння інших, самооцінювання й оцінювання інших, інтерпретації, самоінтерпретації, моделювання та проєктування; уміння поставити себе на</i>

Продовження таблиці II 1

<p>(комунікативність); вербальні вміння; знання про себе й схильність працювати над власним образом, іміджем, здатність до самопрезентації; характер особистісних властивостей індивіда, пов'язаних із діяльністю, організованість, що конкретизуються такими індикаторами, як: здатність емоційно відгукуватися на переживання, дії іншої людини (емоційна обізнаність), керувати власними емоціями (емоційна відхідливість, емоційна гнучкість); довільне керування своїми емоціями (самотивація); розвинена здатність до співпереживання, реагування на настрій співрозмовника (емпатія); вміння впливати на емоційний стан інших (розпізнавання емоцій інших людей, емоційна чуйність); спроможність оцінки особистих якостей партнерів по взаємодії (взаємопізнання), конфліктність у групі, вираженість загальних інтересів, вміння зрозуміти думку опонента, іншої людини (взаєморозуміння); значущість думки, вчинків інших представників групи, самокорекція, саморефлексія (взаємовплив); вміння жити реальністю (орієнтація в часі); погляд на природу людини; здатність до миттєвого пізнання (безкорисливе бажання нового, інтерес до об'єктів, не пов'язаний безпосередньо із задоволенням різних потреб); спроможність творчо ставитися до життя та вирішення соціальних, професійних питань (креативність); здатність до автономності; спонтанність; чутливість, сензитивність до своїх бажань і потреб (саморозуміння); товариськість, спроможність установа тривалих та доброзичливих стосунків із навколишніми, схильність до взаємокорисних і приємних контактів з іншими людьми (контактність); здатність до адекватного самовираження в спілкуванні, до саморозкриття (гнучкість у спілкуванні); комунікативні вміння (орієнтація в новому колективі, міжособистісному спілкуванні; адекватна (ступінь) оцінка ситуації; вміння зберегти психічну рівновагу;</p>	<p>місце іншого; вміння коригувати та стимулювати новий напрям вирішення соціальної/професійної задачі; вміння виділяти, аналізувати та співвідносити з предметною ситуацією свої власні способи дії; самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів та станів; вміння суб'єкта сприймати та оцінювати свої взаємовідносини з іншими членами групи; вміння рефлексувати та вербалізувати емоційні стани; вміння схематизувати ситуацію міжособистісної взаємодії; вміння оцінювати та застосовувати власні психологічні, індивідуальні та професійні ресурси; вміння здійснювати збір і фіксувати інформацію про власні якості, характеристики, цінності та настанови, професійні дії, їх ефективність, на основі застосування різноманітних методів самодіагностики; вміння виявляти можливі причини (зовнішні та внутрішні) особистісних та професійно-педагогічних проблем та складностей; вміння визначати напрями та способи професійно-особистісного самовдосконалення</p>
--	---

терпимість до помилок інших людей (емоційна стійкість); відповідність зовнішнього вигляду й поведінки людини особливостям та умовам ситуації (уміння самопрезентації); готовність до комунікації незалежно від статі й віку співрозмовника; спроможність повернути розмову в потрібне русло; орієнтація в правилах етикету в спілкуванні з незнайомими людьми, культурних нормах, звичаях, традиціях, обмеженнях у сфері спілкування; здатність знайти вихід зі скрутного становища в міжособистісному спілкуванні; володіння мистецтвом компліменту, складними комунікативними навичками та вміннями; уміння відстоювати свої права, власну думку; здатність першими вступити в міжособистісний контакт у спілкуванні; готовність допомогти доброю порадою; спроможність сприйняти й опрацювати великий обсяг нової інформації; здатність добре слухати; схильність прораховувати всі наслідки та взаємні ходи; передбачливість і відсутність страху помилитися; передбачливість щодо поведінки іншого; спроможність зосередитися в обставинах, що відволікають; знання шляхів підвищення кар'єри у своїй сфері діяльності; наявність арсеналу розмаїття соціальних ролей і способів взаємодії; уміння розв'язувати міжособистісні проблеми, ефективно застосовувати відпрацьовані сценарії поведінки в складних, конфліктних ситуаціях; уміння побудувати близькі стосунки з людьми; наявність системи психологічних знань про себе та інших, про соціальну дійсність, умінь, навичок у спілкуванні, стратегій поведінки в соціальних ситуаціях, що дає змогу будувати ефективне міжособистісне спілкування відповідно до цілей і умов взаємодії; спроможність швидко й адекватно адаптуватися; здатність приймати рішення зі знанням справи, з огляду на поточну кон'юнктуру; діяти за принципом «тут, зараз і найкращим чином», отримуючи максимум можливого з огляду

Закінчення таблиці II 1

на обставини, що склалися; упевненість у собі й у своїх діях; швидкість прийняття соціально-професійних рішень та активність у наданні ділових пропозицій; надання переваги порядку у всьому	
--	--

Рівнева характеристика сформованості соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників

Рівнева характеристика мотиваційно-ціннісного компонента СК МСП

Високий рівень розвитку мотиваційно-ціннісного компонента СК МСП характеризується готовністю особистості майбутнього фахівця – соціального працівника до прояву компетентності, здатністю до соціо професійного саморозвитку, сформованістю мотиваційних та ціннісних орієнтацій, особистісних та соціо професійних настановлень, установкою на розвиток соціальної компетентності. Показники сформованості мотиваційної підструктури СК МСП – сильні мотиви та настановлення соціальної поведінки, діяльності й специфічної діяльності – соціально-професійної (стійке прагнення, бажання, прояви, настановлення), висока здатність до соціального розвитку (особисті цілі та прагнення) – *відбиваються* у сформованому вмінні ставити реальні соціально-професійні цілі; налаштованості на досягнення; систематичності, ієрархізації мотивів цілеутворення й діяльності в цілому; високій здатності пояснити свої соціальні дії з погляду доцільності; максимальному прояві рішучості, пов'язаної з легкістю утворення соціальних цілей, відсутністю недовіри; глибокому розумінні та осмисленні соціальних мотивів; сильному й стійкому прагненні підтримувати стосунки з людьми; орієнтації студентів на спільну діяльність; дотриманні та демонстрації соціально відповідальної поведінки, що виражається в прагненнях, бажаннях, проявах; сформованому стійкому внутрішньому прагненні до міжособистісної соціальної взаємодії, настановленні на соціальну взаємодію; позитивному налаштуванню на співрозмовника; стійкому прагненні до соціально значущої діяльності та бажанням її реалізовувати; стійкому прагненні самореалізуватися в соціально значущій діяльності; стійкій внутрішній мотивації до соціально-професійної роботи; стійкому настановленні на опанування обраної професії; високому прагненні отримати соціальні знання та реалізувати професійні здібності, сильному бажанні професійного спілкування; стійкому прагненні до соціального саморозвитку. Показники сформованості ціннісної підструктури – усвідомленість, узгодженість, стійкість просоціальних і професійних цінностей, потреб та орієнтацій *відбиваються* на глибокому усвідомленні, узгодженості, стійкості соціальних цінностей, потреб й орієнтацій; ставленні до соціальної взаємодії з іншими як до цінності, до соціальних норм і цінностей; сталому прагненні до гармонійного буття та здорових стосунків із людьми, відсутності бажання маніпулювати ними у власних інтересах; зацікавленості в думці інших людей щодо своєї професії; сталому прагненні досягти визнання в суспільстві шляхом вибору найбільш соціально схваленої професії, роботи; сильному бажанні вносити у свою суспільну діяльність і роботу різні зміни та вдосконалення; незмінному прагненні до колегіальності в роботі; високому бажанні до найбільш повної реалізації власних здібностей у сфері соціального та професійного життя й до підвищення своєї професійної кваліфікації, кваліфікації в соціальній сфері; особлива зацікавленість в інформації про власні

професійні здібності та можливості, їх розвитку; високе прагнення досягти конкретних і відчутних результатів у професійній діяльності; стійке бажання мати цікаву, змістовну роботу й професію, прагнення ідентифікувати себе з визначеною соціальною групою; ретельне планування всіх етапів освітнього процесу та суспільної роботи з розподілом конкретних цілей на кожному етапі; стійке бажання підвищити свою самооцінку; високе прагнення реалізувати власну соціальну направленість через активне суспільне життя, якомога повніше втілити в життя й розвинути свої здібності у сфері суспільного життя; бажання через суспільну діяльність реалізувати щире бажання зробити суспільство якомога кращим; високій здатності відстоювати в інтересах справи власну думку, корисну для досягнення загальної мети.

Середній рівень розвитку мотиваційно-ціннісного компонента СК МСП характеризується *ситуативною готовністю особистості майбутнього фахівця – соціального працівника до прояву компетентності та її розвитку, інколи домінують зовнішні стимули до прояву компетентності; здатністю до соціо професійного саморозвитку, проте це має підкріплюватися, стимулюватися ззовні (зазвичай, студенти, котрі досягли зазначеного рівня сформованості СК, потребують зовнішніх стимулів, наставництва, супроводу зі сторони професорсько-викладацького складу або студентів-лідерів, тих, які досягли високого рівня сформованості СК); частковою, нестійкою сформованістю мотиваційних та ціннісних орієнтацій, особистісних та соціо професійних настановлень, або ситуативне слідування. Показники сформованості мотиваційної підструктури СК МСП відбивають нестійкі мотиви та настановлення соціальної поведінки, діяльності й специфічної діяльності – соціально-професійної (нестійке, ситуативне прагнення, бажання, прояви, слабкі настановлення), ситуативну здатність до соціального розвитку (нестабільні особисті цілі та прагнення) і конкретизуються в постановці не завжди обґрунтованої або нестійкої мети; частковій недоцільності дій, схильності до порожнього проведення часу; очікуванні підказки ззовні в разі труднощів із вибором мети; готовності прийняти мету ззовні; потребі в певній підготовці, мобілізації сили волі до виконання якої-небудь діяльності; розумінні та осмисленні соціальних мотивів; ситуативному прагненні підтримувати стосунки з людьми; не завжди стійкій орієнтації студентів на спільну діяльність; ситуативному дотриманні й демонстрації соціально відповідальної поведінки, що виражається в нестійких прагненнях, бажаннях, проявах; незначному бажанні міжособистісної соціальної взаємодії, інколи задля власної користі або за вказівкою, навчальною потребою; відсутності настановлення на соціальну взаємодію; не наполегливому прагненні до соціально значущої діяльності та бажанні її реалізувати; не завжди стійкій мотивації до соціально-професійної діяльності; настановленні на опанування обраної професії, яка інколи залежить від зовнішніх впливів, потребує підкріплення ззовні; нестійкому прагненні отримати соціальні знання й реалізувати професійні здібності; ситуативному прагненні до професійного спілкування; ситуативній соціально-пізнавальній спрямованості студента; незначному прагненні до соціального саморозвитку, не завжди це виступає самоціллю,*

домінантним внутрішнім мотивом. Показники сформованості ціннісної підструктури відбивають незначне усвідомлення, часткову неузгодженість, ситуативність просоціальних і професійних цінностей, потреб та орієнтацій і конкретизуються в таких показниках, як частковому усвідомленні та неузгодженості соціальних цінностей, потреб й орієнтацій; ставленні до соціальної взаємодії з іншими як до виробничої необхідності; ситуативному прагненні до гармонійного буття та здорових стосунків із людьми, незначному усвідомленому бажанні маніпулювати ними у власних інтересах; незначній зацікавленості в думці інших людей щодо своєї професії; незначному прагненні досягти визнання в суспільстві шляхом вибору найбільш соціально схваленої професії, роботи; бажанні вносити у свою суспільну діяльність і роботу різні зміни й удосконалення, що виявляються час від часу; незначному прагненні до колегіальності в роботі; до найбільш повної реалізації власних здібностей у сфері соціального та професійного життя й підвищення своєї професійної кваліфікації, кваліфікації в соціальній сфері, що виявляються час від часу; ситуативній зацікавленості в інформації про свої професійні здібності та можливості, їх розвитку; незначне прагнення досягнути конкретних і відчутних результатів у своїй професійній діяльності; ситуативне, інколи екстрене планування всіх етапів освітнього процесу та суспільної роботи з частковим визначенням цілей на кожному етапі; відсутність стійкого прагнення підвищити свою самооцінку; таке, що виявляється лише час від часу, прагнення реалізувати свою соціальну спрямованість через активне суспільне життя, реалізувати й розвинути власні здібності у сфері суспільного життя, через суспільну діяльність бажання зробити життя суспільства якомога кращим; нестійкій здатності та ситуативної відсутності бажання відстоювати в інтересах справи власну думку.

Низький рівень розвитку мотиваційно-ціннісного компонента СК характеризується неготовністю особистості майбутнього фахівця – соціального працівника до прояву компетентності, її розвитку, слабкою здатністю до соціо професійного саморозвитку, несформованістю мотиваційних та ціннісних орієнтацій, особистісних та соціо професійних настановлень. Показники сформованості мотиваційної підструктури відбивають незначні мотиви й настановлення соціальної поведінки, діяльності та специфічної – соціально-професійної діяльності (незначне ситуативне прагнення, бажання, прояви, слабкі або такі, що відсутні, настановлення), відсутність спроможності соціального розвитку (нестабільні особисті цілі й слабкі прагнення) або відсутність бажання його здійснювати, та конкретизуються в сильно фрустрованому стані, що виражається в неможливості ставити перед собою конструктивні цілі; безсистемних, неієрархічних мотивах діяльності; обмеженні постановки або «мікроцілей», обмежених поточною ситуацією, або ж фіксації на постановці глобальних цілей діяльності, замість реальних; відсутності прагнення підтримувати стосунки з людьми; слабка орієнтація на спільну діяльність, неохоче виконання навчальних завдань у її межах; слабкому чи відсутньому прагненні до міжособистісної соціальної взаємодії, реалізація її неефективно; слабкому прагненні до соціально значущої діяльності, відсутності особливого бажання її

виконувати, така діяльність є фрагментарною; слабкому прагненні самореалізуватися в соціально-значущій діяльності або його відсутності; слабкій внутрішній мотивації до соціально-професійної діяльності, опанування обраної професії або відсутність указаної мотивації; слабке прагнення до професійного спілкування, до соціального саморозвитку або його відсутність. Показники сформованості ціннісної підструктури відбивають слабке усвідомлення просоціальних і професійних цінностей, потреб та орієнтацій або ж його відсутність та *конкретизуються* в домінуванні загальних цінностей, що стосуються навколишнього світу й місця в ньому людини; неузгодженості соціальних цінностей, потреб та орієнтацій; відсутності прагнення до соціальної взаємодії з іншими, гармонійного буття та здорових стосунків із людьми; бажанні маніпулювати людьми у власних інтересах; байдужості до думки інших людей щодо своєї професії; відсутності взагалі або слабкому бажанні вносити у свою суспільну діяльність і роботу різні зміни та вдосконалення; слабкому прагненні до найбільш повної реалізації своїх здібностей у сфері соціального та професійного життя; слабкому або відсутньому прагненні досягнути конкретних і відчутних результатів у своїй професійній діяльності; слабкому або ж такому, що відсутнє планування всіх етапів освітнього процесу та суспільної роботи; орієнтації на пряме винагородження та задоволення, агресивність у досягненні статусу, схильності до суперництва, тривозі, інтравертності, роздратованості, прагненні до влади.

Рівнева характеристика когнітивно-діяльнісного компонента СК МСП

Високий рівень розвитку когнітивно-діяльнісного компонента СК МСП характеризується повнотою й міцністю оволодіння майбутніх соціальних працівників відповідними знаннями, зокрема знаннями змісту компетенції, спроможністю пізнавати соціально-професійну реальність, сформованістю системи соціальних компетенцій (когнітивна підструктура); високим ступенем прояву компетентності та соціальної поведінки, наявним соціальним досвідом міжособистісної взаємодії в різних ситуаціях (діялісна підструктура). Показники сформованості когнітивної підструктури відбивають ґрунтовні, повні, глибокі соціальні знання, їх структурованість (система соціальних компетенцій); високий соціальний інтелект (система інтелектуальних здібностей, пов'язаних з обробкою соціальної інформації, яка визначає рівень адекватності й успішності соціальної взаємодії); адекватне розуміння предметної сфери; компетентне розуміння змісту сфери діяльності; ґрунтовні, повні, глибокі знання як діяти та *характеризуються* наявністю глибоких, повних, міцних світоглядних і людинознавчих знань; глибоких, повних, міцних соціальних та професійних знань (знання предметної сфери, соціальних мереж, знання у сфері міжособистісної взаємодії, знання основних правил і норм поведінки тощо), ґрунтовні, повні, глибокі знання того, як діяти (знання методів, засобів й організаційних форм реалізації соціальної та професійної діяльності; форм соціально-педагогічного впливу на особистість; специфіки формування відносин у соціально-виховному середовищі; організувати й керувати процесом виконання соціальних завдань у професійній діяльності тощо), ґрунтовні, повні, глибокі знання того, як бути

(ціннісний аспект) і сформованість на високому рівні здатностей (конструктивно спілкуватись у різних середовищах; виражати свої та сприймати чужі думки; справлятися зі стресом і розчаруваннями; співпереживати; брати активну участь у поліпшенні соціального середовища; прогнозувати результати соціальних взаємодій); активним самостійним здобуттям та засвоєнням знань із найважливіших аспектів розвитку СК МСП; активним самостійним здобуттям і засвоєнням знань з основних сфер діяльності – академічної, професійної та соціальної. Показники сформованості діяльній підструктури відбивають відмінно сформовані соціально-професійні вміння, навички (уміння й навички соціального функціонування, успішного виконання соціально-професійних функцій); уміння демонструвати соціальну поведінку, адекватну ситуації; наявність багатого практичного соціального досвіду, досвіду в розв'язанні соціально-професійних проблем; високу соціальну активність, автономність, адаптивність; соціально-професійну мобільність і *характеризують* відмінно сформовані вміння та навички цілевизначення, прогнозування, проектування, організації власної соціально значущої та професійної діяльності, самоосвіти в цих сферах; відмінно сформовані вміння й навички взаємодії в системах «Я–суспільство», «Я–клієнт», «Я–група», «Я–колектив», «Я–соціальний інститут», «суспільство–Я–клієнт»; відмінно сформовані вміння й навички передавати соціальний досвід у доступній формі на практиці тощо (користуватися різними джерелами інформації й опрацювати її; конструювати зміст соціально-професійної діяльності; володіння прийомами та техніками недопущення/успішного розв'язання конфліктів; володіння методичними прийомами, які сприяють виробленню спільних рішень у колективі; уміння кваліфіковано писати та виголошувати промови залежно від мети, завдання, місця, часу виступу з урахуванням складу аудиторії, її особливостей; уміння використовувати ефективні засоби комунікації в соціальній взаємодії з об'єктами (клієнтами) соціальної роботи тощо); наявність багатого досвіду з розв'язання соціальних проблем; у налагодженні співпраці з фахівцями соціальної сфери, практиками, соціальними працівниками й т. ін.; існування багатого позитивного досвіду з упровадження соціальних проєктів на базі факультету, університету, громади тощо; досвіду налагодження співпраці з різними соціальними інституціями, що виконують соціально орієнтовану діяльність; високу соціальну автономність, соціальну адаптивність, соціальну активність і соціально-професійну мобільність; активне, самостійне, систематичне здобуття знань із найважливіших аспектів розвитку СК МСП; активне, самостійне, систематичне здобуття знань з основних сфер діяльності – академічної, професійної та соціальної.

Середній рівень розвитку когнітивно-діяльній компонента СК МСП характеризується неповними та неміцними (частково засвоєними) соціальними, академічними й професійними знаннями (у контексті СК МСП), зокрема часткові, несистематизовані знання змісту компетенції; слабкою здатністю пізнавати соціально-професійну реальність (когнітивна підструктура), середнім або частковим ступенем розвитку соціальної поведінки; небагатим або ж відсутнім

соціальним досвідом міжособистісної взаємодії, прояву компетентності в різних ситуаціях (діяльсна підструктура). Показники сформованості когнітивної підструктури відбивають недостатні, часткові, неструктуровані соціальні знання (система соціальних компетенцій); слабкі, часткові, неструктуровані знання того, як діяти; не виражений, частково сформований соціальний інтелект; наявність часткових утруднень у розумінні предметної сфери, труднощів у розумінні змісту сфери діяльності, що *характеризуються* наявністю недостатніх, часткових, неструктурованих світоглядних і людинознавчих знань, недостатніх, часткових, неструктурованих соціальних і професійних знань (предметної сфери, соціальних мереж, знань у сфері міжособистісної взаємодії, знань основних правил та норм поведінки тощо); наявністю недостатніх, часткових, неструктурованих знань щодо того, як діяти (методів, засобів й організаційних форм реалізації соціальної та професійної діяльності; форм соціально-педагогічного впливу на особистість; специфіки формування відносин у соціально-виховному середовищі; щодо організації й керування процесом виконання соціальних завдань у професійній діяльності тощо), наявністю недостатніх, часткових, неструктурованих знань щодо того, як бути (ціннісний аспект), сформованістю на середньому (частковому, ситуативному) рівні здатностей (конструктивно спілкуватись у різних середовищах; виражати свої та сприймати чужі думки; справлятися зі стресом і розчаруваннями; співпереживати; брати активну участь у поліпшенні соціального середовища; прогнозувати результати соціальних взаємодій); потребою в сторонній допомозі під час здобуття та засвоєння знань із найважливіших аспектів розвитку СК МСП; потребою в сторонній допомозі в процесі здобуття та засвоєння знань з основних сфер діяльності – академічної, професійної й соціальної. Показники сформованості діяльсної підструктури відбивають посередньо сформовані соціально-професійні вміння, навички (уміння та навички соціального функціонування, успішного виконання соціально-професійних функцій); непогану пластичність у демонстрації соціальної поведінки, адекватної ситуації; посередній, проте не завжди успішний практичний соціальний досвід та досвід у розв'язанні соціально-професійних проблем; ситуативне виявлення соціальної активності (домінує зовнішня мотивація); посередню автономність, адаптивність; соціально-професійну мобільність, котрі *характеризуються* посередньо сформованими вміннями й навичками цілевизначення, прогнозування, проєктування, організації власної соціально значущої та професійної діяльності, самоосвіти в зазначених сферах; посередньо сформованими вміннями й навичками взаємодії в системах «Я–суспільство», «Я–клієнт», «Я–група», «Я–колектив», «Я–соціальний інститут», «суспільство–Я–клієнт»; посередньо сформованими вміннями й навичками передавати соціальний досвід у доступній формі на практиці тощо (користуватися різними джерелами інформації та опрацьовувати її; конструювати зміст соціально-професійної діяльності; володіння прийомами й техніками недопущення/успішного розв'язання конфліктів; володіння методичними прийомами, котрі сприяють виробленню спільних рішень у колективі; уміння кваліфіковано писати та виголошувати промови залежно від мети, завдання, місця, часу виступу з урахуванням складу аудиторії, її особливостей; уміння використовувати ефективні засоби комунікації в соціальній взаємодії з об'єктами

(клієнтами) соціальної роботи тощо); наявністю посереднього, проте не завжди успішного досвіду з розв'язання соціальних проблем; наявністю посереднього, проте не завжди успішного досвіду в налагодженні співпраці з фахівцями соціальної сфери, практиками, соціальними працівниками тощо; наявністю посереднього, проте не завжди успішного досвіду з упровадження соціальних проектів на базі факультету, університету, громади тощо; наявністю посереднього, проте не завжди успішного досвіду налагодження співпраці з різними соціальними інституціями, що реалізують соціально орієнтовану діяльність; посередньою соціальною автономністю, соціальною адаптивністю, соціальною активністю та соціально-професійною мобільністю (домінує зовнішня мотивація); ситуативне, із залученням сторонньої допомоги, здобуття знань із найважливіших аспектів розвитку СК МСП; активне, ситуативне, із залученням сторонньої допомоги, здобуття знань з основних сфер діяльності – академічної, професійної й соціальної.

Низький рівень розвитку когнітивно-діяльнісного компонента СК МСП характеризується частковими соціальними, академічними та професійними знаннями (у контексті СК МСП) або їх відсутністю, зокрема низькими знаннями змісту компетенції; слабкою здатністю пізнавати соціально-професійну реальність (когнітивна підструктура), низьким ступенем розвитку соціальної поведінки; бідним чи ж відсутнім соціальним досвідом міжособистісної взаємодії; мінімальним або ж відсутнім досвідом прояву компетентності в різних ситуаціях (діялісна підструктура). Показники сформованості когнітивної підструктури відбивають поверхові, фрагментарні структуровані соціальні знання (система соціальних компетенцій); поверхові, фрагментарні знання щодо того, як діяти; не виражений, частково сформований соціальний інтелект; утруднення в розумінні предметної сфери, що виникають постійно або вони не переборні; труднощі в розумінні змісту сфери діяльності виникають постійно або вони не переборні, *характеризуються* наявністю поверхових, фрагментарних, неструктурованих світоглядних і людинознавчих знань; наявністю поверхових, фрагментарних, неструктурованих соціальних та професійних знань (предметної сфери, соціальних мереж, знань у сфері міжособистісної взаємодії, знань основних правил і норм поведінки тощо); наявністю недостатніх, часткових, неструктурованих знань щодо того, як діяти (методів, засобів та організаційних форм виконання соціальної й професійної діяльності; форм соціально-педагогічного впливу на особистість; специфіки формування відносин у соціально-виховному середовищі; щодо організації та керування процесом виконання соціальних завдань у професійній діяльності тощо), наявністю поверхових, фрагментарних, неструктурованих знань щодо того, як бути (ціннісний аспект), і сформованістю на мінімальному рівні здатностей або їх відсутністю (конструктивно спілкуватись у різних середовищах; виражати свої та сприймати чужі думки; справлятися зі стресом і розчаруваннями; співпереживати; брати активну участь у поліпшенні соціального середовища; прогнозувати результати соціальних взаємодій); здобуття й засвоєння знань із найважливіших аспектів розвитку СК МСП відбувається дуже зрідка та, зазвичай, за сторонньої допомоги; потребою в сторонній допомозі під час здобуття та засвоєння знань з основних сфер діяльності – академічної, професійної й

соціальної. Показники сформованості діяльній підструктури відбивають дуже слабо сформовані соціально-професійні вміння, навички (уміння та навички соціального функціонування, успішного виконання соціально-професійних функцій) або взагалі не сформовані; низьку пластичність у демонстрації соціальної поведінки, адекватної ситуації; незначний і не завжди успішний практичний соціальний досвід (соціально пасивний) та досвід у розв'язанні соціально-професійних проблем; низький рівень автономності, адаптивності, соціально-професійної мобільності, які *характеризуються* дуже слабо сформованими вміннями й навичками цілевизначення, прогнозування, проєктування, організації власної соціально значущої та професійної діяльності, самоосвіти в зазначених сферах; дуже слабо сформованими вміннями й навичками взаємодії в системах «Я–суспільство», «Я–клієнт», «Я–група», «Я–колектив», «Я–соціальний інститут», «суспільство–Я–клієнт» або ж їх відсутністю; дуже слабо сформованими вміннями та навичками передавати соціальний досвід у доступній формі на практиці тощо або ж їх відсутністю (користуватися різними джерелами інформації й опрацьовувати її; конструювати зміст соціально-професійної діяльності; володіння прийомами та техніками недопущення/успішного розв'язання конфліктів; володіння методичними прийомами, котрі сприяють виробленню спільних рішень у колективі; уміння кваліфіковано писати й виголошувати промови залежно від мети, завдання, місця, часу виступу з урахуванням складу аудиторії, її особливостей; уміння використовувати ефективні засоби комунікації в соціальній взаємодії з об'єктами (клієнтами) соціальної роботи тощо); наявністю незначного та не завжди успішного практичного соціального досвіду з розв'язання соціальних проблем або відсутність його; наявністю незначного й не завжди успішного практичного соціального досвіду в налагодженні співпраці з фахівцями соціальної сфери, практиками, соціальними працівниками або відсутність його; наявністю незначного та не завжди успішного практичного соціального досвіду з упровадження соціальних проєктів на базі факультету, університету, громади тощо або відсутністю його; існування незначного й не завжди успішного практичного соціального досвіду налагодження співпраці з різними соціальними інституціями, що реалізують соціально орієнтовану діяльність, або відсутністю його; низькою соціальною автономністю, соціальною адаптивністю, соціальною активністю та соціально-професійною мобільністю (домінує зовнішня мотивація); постійними труднощами в здобутті знань із найважливіших аспектів розвитку СК МСП, а також з основних сфер діяльності – академічної, професійної й соціальної.

Рівнева характеристика

Особистісно-рефлексивного компонента СК МСП

Високий рівень розвитку особистісно-рефлексивного компонента СК МСП передбачає досить високу регуляцію процесу та результату реалізації компетентності (сформовані на високому рівні соціально значущі якості особистості (психічні й індивідуальні властивості фахівця)); дуже добре розвинену здатність до рефлексії власної соціальної поведінки, соціально-професійної діяльності та діяльності інших. Показники сформованості особистісної підструктури СК МСП відбивають сформовані на високому рівні здібності

особистості розуміти відносини, що репрезентуються в емоціях, і добре сформовані вміння керувати своєю емоційною сферою на основі прийняття рішень (емоційний інтелект), а також сприймати, розуміти та оцінювати соціальні об'єкти: інших людей, самих себе, групи, соціальні спільноти (соціальна перцепція); активне, сильне, стале прагнення до якомога повнішого виявлення й розвитку своїх особистісних можливостей у соціальній та професійній сферах (самоактуалізація); високу автономність і гнучкість у спілкуванні, миттєве розуміння ситуації, високо розвинене вміння самопрезентації, дуже добре сформовані комунікативні вміння, сформовану впевненість у собі (не самовпевненість), наявний багатий комунікативно-особистісний потенціал, стабільність людських стосунків (комунікативність); дуже добре сформовані вербальні вміння; сильні, стійкі, систематизовані знання про себе та схильність працювати над власним образом, іміджем, високу здатність до самопрезентації; дуже добре сформовані особистісні властивості індивіда, пов'язані з діяльністю; високу організованість, що *конкретизуються* такими індикаторами, як висока здатність емоційно відгукуватися на переживання, дії іншої людини (емоційна обізнаність); висока спроможність керувати власними емоціями (емоційна відхідливість, емоційна гнучкість); висока здатність довільного керування власними емоціями (самотивація); дуже добре розвинена спроможність до співпереживання, тонкого реагування на настрій співрозмовника (емпатія); дуже добре розвинене вміння впливати на емоційний стан інших (розпізнавання емоцій інших людей, емоційна чуйність); висока адекватність в оцінці особистих якостей партнерів по взаємодії (взаємопізнання); низький, або такий, що відсутній, рівень конфліктності в групі; дуже добре сформовані вміння зрозуміти погляд опонента, іншої людини (взаєморозуміння); висока значущість думки, вчинків інших представників групи; відмінні самокорекція та саморефлексія (взаємовплив); дуже добре сформовані вміння жити реальністю, розуміння екзистенціальної цінності життя «тут і тепер», розвинена здатність насолоджуватись актуальним моментом, без порівняння його з минулими епізодами та не знецінюючи його очікуванням майбутніх успіхів (орієнтація в часі); яскраво виражений позитивний погляд на природу людини, що є основою для щирих гармонійних міжособистісних стосунків, що відбивається в природній симпатії, довірі до людей, чесності, неупередженості, доброзичливості; відкритість новим враженням, безкорисливе бажання пізнання нового, високий інтерес до об'єктів пізнання, не пов'язаний безпосередньо із задоволенням різних потреб (здатність до миттєвого пізнання); висока спроможність творчо ставитися до життя та вирішення соціальних, професійних питань (креативність); висока здатність до автономності; висока спонтанність, що свідчить про впевненість у собі й довіру до навколишнього світу; висока чутливість, сензитивність до своїх бажань і потреб, адекватне сприйняття та оцінка себе (саморозуміння); товариськість, висока спроможність до встановлення тривалих і доброзичливих стосунків із навколишніми, схильність до взаємокорисних та приємних контактів з іншими людьми (контактність); розвинена спроможність до адекватного самовираження в спілкуванні, автентична взаємодія з оточенням, орієнтованість на особистісне спілкування, розвинена здатність до саморозкриття, відсутність соціальних стереотипів (гнучкість у спілкуванні); високий рівень комунікативних умінь (дуже

добра орієнтація в новому колективі, міжособистісному спілкуванні; адекватна оцінка ситуації); розвинене вміння зберегти психічну рівновагу; висока терпимість до помилок інших людей (емоційна стійкість); відповідність зовнішнього вигляду й поведінки особливостям та умовами ситуації (дуже добре вміння самопрезентації); висока готовність до комунікації, незалежно від статі й віку співрозмовника; розвинена здатність повернути розмову в потрібне русло; розвинена орієнтація в правилах етикету в спілкуванні з незнайомими людьми, культурних нормах, звичаях, традиціях; розвинена спроможність знайти вихід зі скрутного становища в міжособистісному спілкуванні; дуже добре володіння мистецтвом компліменту; дуже добре володіння складними комунікативними навичками та вміннями; розвинене вміння відстоювати свої права, погляди; висока здатність першими вступити в міжособистісний контакт у спілкуванні; висока готовність допомогти доброю порадою; розвинена здатність сприйняти й опрацювати великий обсяг нової інформації; розвинена спроможність добре слухати; схильність прораховувати всі наслідки та взаємні ходи; передбачливість і відсутність страху помилитися; висока передбачливість щодо поведінки іншого; висока здатність зосередитися в обставинах, що відволікають; стійкі, глибокі знання шляхів підвищення кар'єри у сфері діяльності; розмаїття соціальних ролей і способів взаємодії; розвинене вміння розв'язувати міжособистісні проблеми, ефективно застосовувати відпрацьовані сценарії поведінки в складних, конфліктних ситуаціях; вільні в побудові близьких стосунків із людьми; сформованість системи психологічних знань про себе й інших, про соціальну дійсність, умінь, навичок у спілкуванні, стратегій поведінки в соціальних ситуаціях, що дає змогу будувати ефективне міжособистісне спілкування відповідно до цілей та умов взаємодії; розвинена здатність швидко й адекватно адаптуватися; розвинена спроможність приймати рішення зі знанням справи, з огляду на поточну кон'юнктуру; розвинена здатність діяти за принципом «тут, зараз і найкращим чином», отримуючи максимум можливого з огляду на обставини, що склалися; стійка впевненість у собі та у своїх діях; висока швидкість прийняття соціально-професійних рішень й активність у наданні ділових пропозицій; надання переваги порядку у всьому; соціальна поведінка не викликає комплексів, але й не блокується ними та недовірливістю, негативізмом, тверезо оцінює результати своєї діяльності, в оцінках інших людей, подій неупереджений, особистісне зростання динамічне (особистісні властивості індивіда, пов'язані з діяльністю). Показники сформованості рефлексивної підструктури СК МСП відбивають високорозвинену здатність студента до рефлексії власної соціо професійної діяльності та діяльності інших, дуже добре сформовану рефлексивність (здібність до рефлексії), високу розвиненість рефлексивних процесів (саморозуміння й розуміння інших, самооцінювання власної професійної діяльності та оцінювання інших, інтерпретації, самоінтерпретації, моделювання та проектування, самоаналізу й самооцінки, здатності до самодіагностики та самовдосконалення) і *конкретизуються* у відмінно сформованих уміннях: зайняти рефлексивну позицію, яка реалізується через такі рефлексивні процеси, як саморозуміння й розуміння інших, самооцінювання та оцінювання інших, інтерпретації, самоінтерпретації, моделювання та проектування; поставити себе на

місце іншого; коригувати й стимулювати новий напрям виконання соціального/професійного завдання; виділяти, аналізувати та співвідносити з предметною ситуацією свої власні способи дії; самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів; сприймати та оцінювати свої відносини з іншими членами групи; рефлексувати й вербалізувати емоційні стани; схематизувати ситуацію міжособистісної взаємодії; оцінювати та застосовувати власні психологічні, індивідуальні й професійні ресурси; здійснювати збір і фіксувати інформацію про власні якості, характеристики, цінності та настанови, професійні дії, їх ефективність на основі застосування різних методів самодіагностики; виявляти можливі причини (зовнішні й внутрішні) особистісних та професійно-педагогічних проблем і складнощів; визначати напрями й способи професійно-особистісного самовдосконалення.

Середній рівень розвитку особистісно-рефлексивного компонента СК МСП передбачає посередню регуляцію процесу та результату реалізації компетентності (посередньо сформовані соціально значущі якості особистості (психічні й індивідуальні властивості фахівця)); не погано розвинену здатність до рефлексії власної соціальної поведінки, соціо професійної діяльності та діяльності інших, проте можуть виникати певні труднощі в зазначених вище процесах. Показники сформованості особистісної підструктури СК МСП відбивають посередньо сформовані здібності особистості розуміти відносини, що репрезентуються в емоціях, та недостатньо сформоване вміння керувати своєю емоційною сферою на основі прийняття рішень (емоційний інтелект), що може супроводжуватися певними труднощами; посередньо сформовані вміння сприймати, розуміти й оцінювати соціальні об'єкти: інших людей, самих себе, групи, соціальні спільноти (соціальна перцепція), уміння може виявлятися ситуативно, реалізуватися некомпетентно, супроводжуватися певними труднощами; посереднє прагнення до якомога більш повного виявлення та розвитку своїх особистісних можливостей у соціальній і професійній сферах (самоактуалізація); посередню автономність та відносну гнучкість у спілкуванні, ситуативне розуміння ситуації, посередньо розвинені вміння самопрезентації, комунікативні вміння, невпевненість у собі, наявний певний комунікативно-особистісний потенціал, який не активується, хиткість людських стосунків (комунікативність); посередньо сформовані вербальні вміння; посередні знання про себе й ситуативну схильність працювати над власним образом, іміджем, посередню здатність до самопрезентації; посередньо сформовані особистісні властивості індивіда, пов'язані з діяльністю; посередню організованість, що конкретизуються такими індикаторами, як посередня ситуативна здатність емоційно відгукуватися на переживання, дії іншої людини (емоційна обізнаність); посередня ситуативна здатність керувати власними емоціями (емоційна відхідливість, емоційна гнучкість); посередня ситуативна спроможність довільного керування своїми емоціями (самотивація); посередня, ситуативна здатність до співпереживання, тонкого реагування на настрій співрозмовника (емпатія); посередньо розвинене вміння впливати на емоційний стан інших (розпізнавання емоцій інших людей, емоційна чуйність); відносна адекватність в оцінці особистих

якостей партнерів по взаємодії (взаємопізнання); ситуативно виявляє конфліктність; іноді виникають утруднення щодо розуміння погляду опонента, іншої людини (взаєморозуміння); не завжди дослухається до думки, вчинків інших представників групи; посередньо сформовані самокорекція та саморефлексія (взаємовплив); інколи втрачає відчуття реальності; переважно позитивний погляд на природу людини, проте присутні недовіра до людей, часткова неупередженість, доброзичливість; ситуативна відкритість новим враженням, наявні ситуативне корисливе бажання пізнання нового, посередній інтерес до об'єктів пізнання (здатність до миттєвого пізнання); посередня спроможність творчо ставитися до життя та вирішення соціальних, професійних питань (креативність); посередня здатність до автономності; ситуативна чутливість, сензитивність до своїх бажань і потреб, не завжди адекватне сприйняття й оцінка себе (саморозуміння); ситуативне бажання до встановлення тривалих і доброзичливих стосунків із навколишніми (контактність); посередня здатність до адекватного самовираження в спілкуванні, часткова орієнтованість на особистісне спілкування, посередньо розвинена спроможність до саморозкриття, присутні соціальні стереотипи (посередня гнучкість у спілкуванні); посередній рівень комунікативних умінь (з'являються труднощі в міжособистісному спілкуванні в новому колективі; не завжди адекватна оцінка ситуації); виникають труднощі в збереженні психічної рівноваги; часткова нетерпимість до помилок інших людей (відносна емоційна стійкість); з'являються часткові труднощі в самопрезентації; посередня готовність до комунікації, що залежить від особистості співрозмовника; виникають труднощі, коли є необхідність повернути розмову в потрібне русло; існують прогалини в орієнтації в правилах етикету в спілкуванні з незнайомими людьми, знанні культурних норм, звичаїв, традицій; з'являються певні труднощі, коли потрібно знайти вихід зі скрутного становища в міжособистісному спілкуванні; посереднє володіння мистецтвом компліменту; посереднє володіння складними комунікативними навичками й уміннями; у відстоюванні своїх прав, поглядів виникають труднощі; ситуативна здатність першим вступити в міжособистісний контакт; посередня спроможність сприйняти та опрацювати великий обсяг нової інформації; посередня здатність слухати співрозмовника; не сформоване вміння прораховувати всі наслідки й взаємні ходи в спілкуванні; посередня передбачливість щодо поведінки іншого; ситуативна здатність зосередитися в обставинах, що відволікають; слабкі, неглибокі знання шляхів підвищення кар'єри у своїй сфері діяльності; збіднений арсенал розмаїття соціальних ролей і способів взаємодії; виникають труднощі в розв'язанні міжособистісних проблем, побудові близьких стосунків із людьми; посередні знання з психології про себе й інших, про соціальну дійсність; частково не сформовані стратегії поведінки в соціальних ситуаціях, що дають змогу будувати ефективно міжособистісне спілкування відповідно до цілей та умов взаємодії; посередньо розвинена здатність швидко й адекватно адаптуватися; слаборозвинена спроможність приймати рішення зі знанням справи, з огляду на поточну кон'юнктуру; посередньо розвинена здатність діяти за принципом «тут, зараз і найкращим чином»; невпевненість у собі та у своїх діях; виникають труднощі в прийнятті соціально-професійних рішень; посередня активність у наданні ділових пропозицій; особистісні властивості індивіда, пов'язані з

діяльністю: періодично стикається з труднощами у виборі засобів (наявні психологічні бар'єри); відсутня конструктивна мета, що досягається; «страх самовираження»; у настановленнях переважають «енергозберігальні мотиви»; недостатньо спонтанна поведінка; схильний недооцінювати результати своєї діяльності; ригідність (наявні персеверації в словах і діях), зайва критичність; в оцінках поведінки інших людей переважає відтінок критиканства, несхвалення; рідко відчуває сильні емоції. Показники сформованості рефлексивної підструктури СК МСП відбивають посередньо сформовану спроможність студента до рефлексії власної соціо професійної діяльності та діяльності інших, посередньо сформовану рефлексивність (здібність до рефлексії), ситуативну розвиненість рефлексивних процесів і часткові труднощі, що з'являються в процесі рефлексії (виникають незначні складнощі в саморозумінні й розумінні інших, самооцінюванні власної професійної діяльності та оцінюванні інших, інтерпретації, самоінтерпретації, моделюванні й проектуванні, самоаналізі та самооцінці, самодіагностиці й самовдосконаленні) і конкретизуються в посередньо сформованих уміннях із частковими труднощами: зайняти рефлексивну позицію, яка реалізується через такі рефлексивні процеси, як саморозуміння й розуміння інших, самооцінювання та оцінювання інших, інтерпретації, самоінтерпретації, моделювання й проектування; поставити себе на місце іншого; коригувати та стимулювати новий напрям виконання соціального/професійного завдання; виділяти, аналізувати та співвідносити з предметною ситуацією власні способи дії; самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів; сприймати та оцінювати свої відносини з іншими членами групи; рефлексувати й вербалізувати емоційні стани; схематизувати ситуацію міжособистісної взаємодії; оцінювати та застосовувати власні психологічні, індивідуальні й професійні ресурси; здійснювати збір і фіксувати інформацію про власні якості, характеристики, цінності та настанови, професійні дії, їх ефективність на основі застосування різних методів самодіагностики; виявляти можливі причини (зовнішні й внутрішні) особистісних та професійно-педагогічних проблем і складнощів; визначати напрями та способи професійно-особистісного самовдосконалення.

Низький рівень розвитку особистісно-рефлексивного компонента СК МСП передбачає низьку регуляцію процесу й результату реалізації компетентності або її відсутність (слабо сформовані соціально значущі якості особистості (психічні та індивідуальні властивості фахівця)); слабку розвиненість або відсутність спроможності до рефлексії власної соціальної поведінки, соціо професійної діяльності й діяльності інших, що супроводжується утрудненнями в процесі її виконання. Показники сформованості особистісної підструктури СК МСП – відбивають слабо сформовані здібності особистості розуміти відносини, що репрезентуються в емоціях, та дуже слабо сформоване вміння керувати своєю емоційною сферою на основі прийняття рішень (емоційний інтелект), що може супроводжуватися певними труднощами, або ж узагалі відсутність таких навичок; слабо сформовані, ситуативні чи відсутні вміння сприймати, розуміти та оцінювати соціальні об'єкти: інших людей, самих себе, групи, соціальні спільноти (соціальна

перцепція); слабе, ситуативне, несистемне прагнення до якомога більш повного виявлення й розвитку своїх особистісних можливостей у соціальній та професійній сферах (самоактуалізація); низьку автономність і певну шаблонність у спілкуванні, ситуативне розуміння ситуації або його відсутність; слаборозвинені вміння самопрезентації, комунікативні вміння, або їх відсутність, невпевненість у собі, низький пасивний комунікативно-особистісний потенціал, хиткість людських стосунків (комунікативність); слабо сформовані вербальні вміння; слабкі, не систематизовані, поверхові знання про себе й ситуативну схильність працювати над власним образом, іміджем, слабку спроможність до самопрезентації; слабо сформовані особистісні властивості індивіда, пов'язані з діяльністю; слабку організованість, що *конкретизуються* такими індикаторами, як слаборозвинена або відсутня здатність емоційно відгукуватися на переживання, дії іншої людини (слабка емоційна обізнаність); невміння керувати власними емоціями (емоційна ригідність); низька спроможність довільного керування своїми емоціями (слабка самомотивація); слабка або така, що відсутня, здатність співпереживати, тонко реагувати на настрій співрозмовника (відсутня, слабо виражена емпатія); слабе або таке, що відсутнє, уміння впливати на емоційний стан інших (слабка здатність, невміння розпізнавати емоцій інших людей, емоційна черствість); невміння оцінити особистісні якості партнерів по взаємодії (слабе взаємопізнання); конфліктний; постійно виникають труднощі щодо розуміння погляду опонента, іншої людини (слабе або таке, що відсутнє, взаєморозуміння); ігнорування думок і вчинків інших представників групи; несформована самокорекція та саморефлексія (взаємовплив); невротична заглибленість у минулі переживання; завищене прагнення до досягнень; підозрілість і невпевненість у собі; переважно негативний погляд на природу людини, присутня недовіра до людей, упередженість, недоброзичливість; пізнання нового зумовлене корисливими бажаннями або ж відсутній інтерес до об'єктів пізнання (слабка або така, що відсутня, здатність до миттєвого пізнання); відсутність творчого ставлення до життя та у вирішенні соціальних, професійних питань (відсутність креативності); невпевнені, невротичні, тривожні, орієнтуються на думку навколишніх, слабка чутливість, сензитивність до своїх бажань і потреб, неадекватне сприйняття й оцінка себе (саморозуміння); відсутнє або слабе бажання до встановлення тривалих і доброзичливих стосунків з оточенням (контактність); ригідність, негнучкість, невпевненість у власній привабливості; наявні соціальні стереотипи (ригідність у спілкуванні); низький рівень комунікативних умінь (систематично з'являються труднощі в міжособистісному спілкуванні в новому колективі; неадекватна оцінка ситуації); систематично виникають утруднення в збереженні психічної рівноваги; нетерпимість до помилок інших людей (слабка емоційна стійкість); часто виникають труднощі в самопрезентації; слабка готовність до комунікації, що залежить від особистості співрозмовника; часто з'являються труднощі, коли є необхідність повернути розмову в правильне русло; відсутні навички орієнтації в правилах етикету в спілкуванні з незнайомими людьми, знанні культурних норм, звичаїв, традицій; виникають певні труднощі, коли треба знайти вихід зі скрутного становища в міжособистісному спілкуванні; відсутнє володіння складними комунікативними навичками й уміннями; невміння відстояти свої

права, думку; часте уникнення міжособистісних контактів; низька спроможність сприйняти та опрацювати великий обсяг нової інформації; низька здатність слухати співрозмовника; несформоване вміння прораховувати всі наслідки й взаємні ходи в спілкуванні; відсутня передбачливість щодо поведінки іншого; ситуативна спроможність, або ж її відсутність зосередитися в обставинах, що відволікають; слабкі, неглибокі знання шляхів підвищення кар'єри у своїй сфері діяльності; збіднений або відсутній арсенал розмаїття соціальних ролей і способів взаємодії; часті труднощі в розв'язанні міжособистісних проблем, побудові близьких стосунків із людьми; слабкі знання з психології про себе й інших, про соціальну дійсність; несформовані стратегії поведінки в соціальних ситуаціях, що дають змогу будувати ефективно міжособистісне спілкування відповідно до цілей та умов взаємодії; слаборозвинена здатність швидко й адекватно адаптуватися; слабо розвинена спроможність приймати рішення зі знанням справи, з огляду на поточну кон'юнктуру; слаборозвинена здатність діяти за принципом «тут, зараз і найкращим чином»; невпевненість у собі та у своїх діях; часті труднощі в прийнятті соціально-професійних рішень; низька активність у наданні ділових пропозицій; особистісні властивості індивіда, пов'язані з діяльністю: випробовує хронічний недолік засобів досягнення поставленої мети, обмежений у виборі засобів: низький енергетичний потенціал, переважання парасимпатичної вегетативної нервової системи, що становить конформність, сильна залежність від ситуації, від інших людей (передусім від їхньої думки), навіюваність, велика кількість психологічних комплексів; поведінка надто спонтанна, не шукає допомоги від навколишніх, часто діє всупереч наявним стандартам поведінки, підвищена агресивність, що виявляється як у відкритих формах, так і в прихованих; схильний переоцінювати результат своєї діяльності; успіх викликає напади сильної веселості, невдачі проваюють неадекватне горе; підвищена тривожність; слабкий інтерес до свого внутрішнього світу; особистісне зростання респондента непередбачуване, багато в чому випадкове. Показники сформованості рефлексивної підструктури СК МСП відбивають слабо сформовану або ж відсутню спроможність студента до рефлексії власної соціо професійної діяльності й діяльності інших, слабо сформовану рефлексивність (здібність до рефлексії), ситуативну розвиненість рефлексивних процесів та значні труднощі, що виникають у процесі рефлексії (виникають значні складнощі в саморозумінні й розумінні інших, самооцінюванні власної професійної діяльності та оцінюванні інших, інтерпретації, самоінтерпретації, моделюванні й проектуванні, самоаналізі та самооцінці, слабо сформована здатність до самодіагностики й самовдосконалення) і конкретизуються в слабо сформованих уміннях зі значними труднощами або їх відсутністю – зайняти рефлексивну позицію, що реалізується через такі рефлексивні процеси, як саморозуміння й розуміння інших, самооцінювання та оцінювання інших, інтерпретації, самоінтерпретації, моделювання й проектування; поставити себе на місце іншого; коригувати та стимулювати новий напрям виконання соціального/професійного завдання; виділяти, аналізувати й співвідносити з предметною ситуацією власні способи дії; самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів та станів; сприймати й оцінювати свої відносини з іншими членами групи; рефлексувати та вербалізувати емоційні стани; схематизувати ситуацію міжособистісної взаємодії;

оцінювати й застосовувати власні психологічні, індивідуальні та професійні ресурси; здійснювати збір і фіксувати інформацію про власні якості, характеристики, цінності та настанови, професійні дії, їх ефективність на основі застосування різних методів самодіагностики; виявляти можливі причини (зовнішні й внутрішні) особистісних і професійно-педагогічних проблем та складнощів; визначати напрями й способи професійно-особистісного самовдосконалення.

**Науково-методичне забезпечення формування соціальної компетентності
майбутніх соціальних працівників**

Додаток К 1
Таблиця К 1.1

МВОК-платформами
(Prometheus, EdEra, Відкритий Університет Майдану), котрі підтримуються
Міністерством освіти і науки України
та курси, що вони пропонують у контексті формування соціальної
компетентності майбутніх соціальних працівників

Плат-форма	Курс, його мета	Короткий огляд курсу	Електронний ресурс
1	2	3	4
Відкритий Університет Майдану	Цифрова безпека та комунікація в онлайні Курс розкриває такі аспекти: спілкування онлайн та цифрова безпека для навчання ефективно комунікувати і водночас не ризикувати особистими даними	Знання з таких основних сфер: — як соціальні мережі можуть допомогти в роботі, — як реагувати на негативні коментарі та вийти з комунікаційної кризи, — які є приховані можливості Facebook, Twitter чи YouTube, що допоможуть у роботі, — як захистити листування та особисті файли від небажаного поширення, — як обрати досконалі паролі та де їх зберігати, — як налаштувати комп'ютер для безпечної роботи в Інтернеті	https://vum.org.ua/news/digital-security-and-communication-online-a-new-course-on-vum-online/
	Комплексна програма школа ефективного мислення Дає можливості для різнобічних тренувань навичок мислення. допоможе сформувати розуміння того, як розвиватись і куди рухатись далі	Курс «Креативне мислення» про те, як думати творчо, шукати оригінальні підходи до різних ситуацій, створювати нові ідеї, що мають цінність. Дозволяє краще зрозуміти себе та навколишній світ, побачити та осмислити відмінності між різними поколіннями та навчитись знаходити спільну мову з представниками різних вікових груп. Актуальний для тих, хто прагне навчатися протягом життя і успішно застосовувати свої знання у різноманітних сферах.	Курс «Вступ до критичного мислення» про те, як навчитися «тверезо» дивитись на світ, вміти критично сприймати отриману інформацію, не піддаватися маніпуляціям. Курс «Стратегічне мислення» про те, як побачити вікно можливостей, впіймати тренд та вчасно опинитися в потрібному місці.

Продовження таблиці К 1.1

1	2	3	4
Відкритий Університет Майдану	<p>Теорія поколінь: знаходимо спільну мову</p> <p>Курс допоможе краще зрозуміти себе та навколишній світ, побачити та осмислити відмінності між різними поколіннями та навчитись знаходити спільну мову з представниками різних вікових груп</p>	<p>Курс побудований на теорії поколінь, згідно з якою приблизно кожні 20 років формується нове покоління людей із цінностями, що відрізняють їх від попередників. Ці покоління мають різні життєві орієнтири та підхід до побудови життєвих траєкторій, відрізняються поглядами на побудову сім'ї, кар'єри, відпочинку, спілкування з друзями та взаємодією один з одним.</p> <p>Дає змогу отримати відповіді на такі питання:</p> <p>Чому виникла потреба вивчати різні покоління?</p> <p>Що робити зі сприйняттям "Я мав народитися в іншому столітті!"?</p> <p>Яким є ставлення різних поколінь до питань кар'єри, сім'ї, розвитку?</p>	<p>https://vum.org.ua/news/generation-theory/</p>
	<p>Соціальний маркетинг</p> <p>Окремі теми будуть цікаві соціальним працівникам, тим, хто, займаючись завданнями соціальної взаємодії, зміни соціальної поведінки, намагається щось змінити навколо себе</p>	<p>Ключові теми:</p> <p>Адвокація та зміна оточення.</p> <p>Принципи комунікації та переконання в соціальному середовищі.</p> <p>Базова модель зміни соціальної поведінки.</p>	<p>https://vum.org.ua/news/doluchajtes-kursu-sotsialnyj-marketynng-na-vum-online/</p>
	<p>Відчуй: жестова мова для всіх</p> <p>Матеріал курсу дає пояснення, як активна громадська позиція впливатиме на покращення якості життя людей з порушеннями слуху та соціуму в цілому.</p>	<p>Курс навчить говорити жестовою мовою (лексика привітання, родинно-сімейної групи, природа, календар та час, їжа та напої, одяг і т.д.).</p> <p>Ключові теми:</p> <p>Що таке глухота? Який відбиток накладає на особистість.</p> <p>Жестова мова як єдиний спосіб комунікації.</p> <p>Соціальна обмеженість людей з порушеннями слуху.</p> <p>Поняття інклюзивного суспільства.</p> <p>Принцип рівності.</p>	<p>https://vum.org.ua/news/698/</p>
	<p>Креативний активізм</p> <p>Метою даного курсу є отримання</p>	<p>Що ж проковує креативність?</p> <p>Усвідомлений або самостійно сформований стрес, обмеження, які проковують формування</p>	<p>https://vum.org.ua/news/creativity-vs-uncertainty/</p>

Продовження таблиці К 1.1

1	2	3	4
Відкритий Університет Майдану	слухачами знань, які допоможуть всім бажаючим успішно реалізовувати свої ідеї, розв'язувати нагальні проблеми окремої людини, громади та суспільства загалом.	нестандартного виконання завдань (дедлайни, збільшення навантаження, обмеження ресурсів та часу); постійне розширення світогляду та навчання – креативити можна лише на базі чогось, що уже є у нашій голові; особиста думка щодо оточуючого світу, критичне мислення, встановлення своїх правил, а не слідування чужим; передача знань іншим – колективний досвід робить наші знання чіткішими та примножує їх.	
	Вступ до медіації Курс про ефективні комунікації, що дозволяють знайти результат, який всі сторони взаємодії вважають справедливим для себе.	Ключові питання (окремі модулі): <i>Основи медіації:</i> суть методу, робота з інтересами, специфіка процесу; сфери використання. <i>Сімейна медіація:</i> особливості процесу сімейної медіації, акценти уваги медіатора в процесах пов'язаних з розлученнями або суперечками щодо дітей. <i>Активне слухання:</i> чому у людини два вуха і один рот; чому слухати іншого – це вигідно і як це робити. <i>Канали сприйняття і передачі інформації.</i> Різні типи особистостей (Десятий модуль): чому всі люди сприймають інформацію по-різному, і що зробити для того, щоб тебе почули. Ключі від воріт різних способів сприйняття.	https://vum.org.ua/news/common-property-management-program/
EdEra	Публічні консультації Курс містить ключову інформацію про процес публічних консультацій та надає практичні поради щодо всіх етапів їх проведення – від визначення цілей консультацій до звітування та оприлюднення результатів.	Ключові питання: <i>Модуль 1.</i> Вступ до публічних консультацій (Що таке публічні консультації? Навіщо проводити консультації? Коли проводити публічні консультації? Етапи проведення публічних консультацій. Дані у процесі публічних консультацій). <i>Модуль 2.</i> Розробка та планування публічних консультацій (Цілі консультації. Питання для консультації. Визначення цільової аудиторії. Вибір формату. Збір даних для публічних консультацій. Комунікаційний план). <i>Модуль 3.</i> Організація заходів у межах публічних консультацій (Планування кількості учасників. Структура консультаційного заходу — приклад порядку денного. Місце проведення (офлайн-заходи). Модерація (офлайн).	https://courses.ed-era.com/courses/course-v1:NACS_NDI_EDERA+PC101+2019/about

Продовження таблиці К 1.1

1	2	3	4
EdEra		Збір та зберігання відповідей). Модуль 4. Після консультації (Аналіз відповідей. Звітування за результатами консультації. Оприлюднення результатів консультації та даних. Подальші кроки).	
	ДНК лідерів Курс про розвиток власного лідерського потенціалу.	Курс розроблений на основі 4 якостей лідера: <i>Пізнай себе</i> (цінності, пристрасть, сильні сторони). <i>Надихай інших</i> (взаємодія, розвиток, комунікація). <i>Приймай рішення</i> (позитив, виклики, ризики). <i>Будь громадянином світу</i> (відповідальність, залученість, зміни).	https://leader.edera.com/
	Ефективні комунікації для освітніх управлінців Мета курсу — сформувати розуміння ролі та місця стратегічних комунікацій у системі управління та нівелювання стереотипів щодо побудови комунікацій; продемонструвати ключові техніки та інструменти, що роблять комунікацію ефективною.	Ключові теми: <i>Модуль 1. Стратегічні комунікації:</i> Що таке репутація та комунікація. Як працює система комунікацій. Що таке цільова аудиторія (ЦА), канал комунікації, повідомлення та зворотний зв'язок. Виправляємо помилки. Спрощення повідомлень та їх фокусування на цільову аудиторію. Як планувати комунікації. Приклади комунікаційних планів. Сучасний Інформаційний простір. Які закони в ньому діють, та як тут краще діяти самим. Персоналізація. Як долати бар'єри між вами та аудиторією. Як презентувати свою команду. Інтернет-представництва. Сайт. Соціальні мережі. Візуальні комунікації. Як бути помітними та сучасними. Як використовувати символи для покращення сприйняття та поширення повідомлень. Зворотний зв'язок. Для планування, передбачення і уникнення криз та побудови довіри). <i>Модуль 2. Взаємодія з медіа і журналістами:</i> Сучасні тенденції в мас-медіа. Як працюють мас-медіа. Підготовка до інтерв'ю. Підготовка до інтерв'ю. Розробка повідомлення.	https://courses.edera.com/courses/course-v1:EDERA-SMARTOSVITA+EC101+EC101/about

Продовження таблиці К 1.1

1	2	3	4
EdEra		Розробка повідомлення. Донесення повідомлення. Невербальна комунікація. Техніки контролю інтерв'ю. Розуміння журналістських технік. Антикризові комунікації).	
Prometheus	Діалог та медіація: шлях до порозуміння Курс покликаний допомогти вам зрозуміти, як саме шукати та знаходити кроки до порозуміння, на що звернути увагу під час подолання конфліктів та на чому зосередитись у розробці власного алгоритму ефективного діалогу.	Ключові теми: Порозуміння: значення та сфери застосування. Конфлікт як причина непримиренності. Способи розв'язання конфліктів. Роль посередника під час діалогу та медіації. Прості дієві поради щодо подолання конфлікту. Культура як інструмент діалогу.	https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:Prometheus+MEDIATE101+2020_T1/about
	Як ефективно спланувати та провести діалог Спрямований на опанування базовими знаннями про діалог.	Ключові теми: <i>Основи діалогу</i> (Про діалог. Діалог і конфлікт. Діалог і миротворчість. Культура діалогу). <i>Основи організації діалогу</i> (Потреба в діалозі. Дійові особи та функціональні ролі в діалозі. Дизайн, етапи діалогу. Організація діалогу або менеджмент діалогового процесу. Результати діалогу та управління очікуваннями. Гендерні аспекти в діалозі). <i>Основи ведення діалогу</i> (Потреба в діалозі. Дійові особи та функціональні ролі в діалозі. Розвиток навичок та здібностей, особистість ведучого діалогу. Комунікативні навички ведучого (ведучої) діалогу. Основи управління процесом. Гендерні аспекти в діалозі).	Модуль 1: https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:OSCE+DIAL101+2020_T1/about Модуль 2: https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:OSCE+DIAL101+2020_T1_M2/about Модуль 3: https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:OSCE+DIAL101+2020_T1_M3/about
	Глибинне навчання через трансформаційну	Ключові теми: <i>Від поверхневого до глибинного навчання</i> (історія поверхневого та глибинного	https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-

Продовження таблиці К 1.1

1	2	3	4
Prometheus	<p>педагогіку Курс розповідає про глибинне навчання поєднуючи новітні дослідження з когнітивної психології, сучасні освітні теорії та різні підходи нейронауки.</p>	<p>навчання; що таке навчання; структура мозку та як він реагує на різний навчальний досвід; ментальна архітектура мозку – як ми вчимося, поведінкові теорії та динамічні зв'язки між різними частинами мозку). <i>Комунікаційні навички – вербальні та невербальні</i> (вербальні та невербальні комунікаційні навички та важливість ефективної комунікації у глибинному навчанні; постановка питань, дискурс та лінгвістичні інструменти комунікації). <i>Мотивування учнів</i> (навчальна мотивація та важливість відносин між учителем та учнем; самовизначення, самокерування та мотивація у різному віці; інструменти та стратегії розвитку мотивації за допомогою соціального навчання). <i>Зворотній зв'язок</i> (важливість вчасного та ефективно донесеного зворотного зв'язку; як учні мають використовувати зворотній зв'язок для підтримки глибинного навчання).</p>	<p>v1:UQ+DLTP101+2018_T3/about</p>
	<p>Навчайтесь вчитись: Потужні розумові інструменти для опанування складних предметів</p> <p>Курс дозволить зазирнути до глибин навчального процесу та надасть нові навички для успішного навчання.</p>	<p>Ключові теми курсу: <i>Що таке навчання?</i> (Модуль присвячений вивченню різних способів мислення. Розглядається як саме влаштована пам'ять та як на наше навчання впливає сон). <i>Як групувати інформацію?</i> (Як правильно поділяти інформацію на невеликі блоки для ефективного запам'ятовування. Аналіз викликів опанування великих масивів знань та ілюзії компетентності). <i>Ренесансне навчання та відкриття вашого потенціалу</i> (Важливі ідеї та методи навчання. Як ефективно навчатися разом з іншими студентами, як розпізнати свої сильні сторони).</p>	<p>https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:Prometheus+LHTL101+2018_T3/about</p>
	<p>Підготовка та впровадження проєктів розвитку громад</p> <p>Курс містить базову інформацію, яка допоможе розробити проєктну</p>	<p>Коло основних питань: Застосування стратегічного підходу до визначення ідей для проєктів місцевого розвитку. Підготовка конкурентної проєктної заявки. Оцінка шансів проєктної ідеї на перемогу. Розуміння процедури експертної оцінки проєктів. Розуміння процедури впровадження проєктів та подання звітів.</p>	<p>https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:AUC+CDP101+2017_T1/about</p>

Закінчення таблиці К 1.1

1	2	3	4
Prometheus	пропозицію, управляти проектом та звітувати про його впровадження.	Розуміння специфіки міжнародних донорських організацій, які надають технічну допомогу в Україні. Розуміння особливостей роботи з Державним фондом регіонального розвитку.	
	Психологія стресу та способи боротьби з ним Курс містить інформацію як підтримувати життєву рівновагу, справлятися із викликами, організувати власну стабільність на рівні думок та почуттів і поступальної активності.	Короткий зміст тем курсу: Саморегуляція як діяльність, спрямована на підтримання здатності повноцінно функціонувати, розвиватись і взаємодіяти Стрес як виклик зовнішнього середовища - механізми організації взаємодії середовища та людини, чинники, які визначають специфіку такої взаємодії. Користь – роль стресових ситуацій у становленні особистості. Шкода - неподоланий стрес і його вплив на подальше життя людини. Відновлення- логіка відновлення гомеостазу як нормального стану функціонування людини.	https://courses.prometheus.org.ua/courses/KUBG/Psy101/2014_T1/about

ІНШІ ДЖЕРЕЛА:

Таблиця К 1.2

Джерело	Курс, його мета	Короткий огляд курсу
https://eduhub.in.ua/courses/kurs-2-emociyniy-intelekt	Емоційний інтелект Курс допоможе краще керувати власними емоціями, розвинути емпатію та досягти успіху в будь-якій сфері.	Модуль 1. Що таке емоційний інтелект? Модуль 2. Емпатія Модуль 3. Управління емоціями Модуль 4. Емоції та раціональність Модуль 5. Мотивація
https://talentedme.ru/learning/course/course23/index	Емоційна компетентність	4 частини

Алгоритм створення ментальних карт

Під час опанування навчальної теми (в межах лекції, самостійно) [443]:

- визначення об'єкта вивчення (центрального поняття) – сфера відповідальності викладача, який представляє тему лекції;
- добір базових структурних одиниць, пов'язаних з основним об'єктом (основних гілок від основного поняття) – сфера відповідальності викладача, який орієнтує студентів щодо плану лекції;
- розташування структурних одиниць відносно основного поняття (гілок зі словами навколо основного вузла) – сфера відповідальності студентів, які усвідомлюють логіку викладу тексту викладача;
- доповнення інтелект-карти додатковими відомостями (гілками, що відходять від структурних одиниць) – зона відповідальності студентів, кожен з яких надає особистісного сенсу інформації шляхом додавання символів, файлів, малюнків або розцвічення кольорами;
- редагування інтелект-карти (зауважуючи на недостатньо або перебільшено відтворені структурні вузли) – колективна справа викладача і студентів у межах спільної діяльності з корекції карти (або способом колективного домальовування (наклеювання) інформації або способом зміни карти, розташованої у хмарному сервісі).

**Алгоритм дій викладача
під час підготовки лекції у формі інтелект-карти [591, с. 905]:**

- обрати тему лекції;
- визначитися із обсягом навчального матеріалу, адаптувати його до рівнів підготовленості студентів і їхніх індивідуальних можливостей;
- виокремити основні поняття, що характеризують тему та тематичні розділи лекції; встановити ієрархію між поняттями визначивши основне, другорядні і так далі;
- обрати опорні сигнали (малюнки, символи й іншу графіку, що асоціюються з ключовими поняттями);
- підібрати відповідні відео- та фотофрагменти, рисунки тощо та провести їх редагування за потреби;
- розподілити інформацію на окремі блоки відповідно до виокремлених понять, з урахуванням рівнів сформованості знань студентів та їхніх індивідуальних можливостей;
- оформити інформацію окремими файлами, використовуючи текстовий редактор Word;
- обрати шаблон схеми;
- чітко структурувати інформацію у формі інтелект-карти з дотримання правил компонування об'єктів, визначивши кольорову гаму, врахувавши психологічний вплив кольорів на людину;
- підготувати завдання для систематизації знань, самостійної роботи студентів над навчальним матеріалом.

Методика «Світове кафе» (World Cafes) [620]

«Світове кафе» (World Cafes) є груповою формою роботи, що дозволяє залучити до обговорення учасників на основі діалогу, створює умови для розвитку колективного інтелекту. Методика «Світового кафе» є потужним інструментом для роботи над стратегічними завданнями. Цей метод унікальний, він застосовується для: розв'язання комплексних проблем, отримання відповіді на декілька запитань, прийняття нестандартних рішень, об'єднання кількох точок зору, планування групової роботи, обміну досвідом, планування і створення нових творчих ідей. Розмова організована на платформі «Світового кафе» між учасниками є творчим процесом, що сприяє обміну знаннями та досвідом, а також створенню можливостей для подальшого співробітництва.

«Світове кафе» (World Cafes) – альтернативний формат обговорення питань у групі. Метод уже відомий понад 20 років. У 1995 році група бізнесменів та вчених зустрілася в будинку Хуаніти Браун та Девіда Ісаака в Мілл-Веллі, штат Каліфорнія на творчу нараду. Вранці вони розташувалися великим колом у дворі будинку, але їхні плани перебив дощ. Учасники наради були змушені перейти у будинок. Вони спонтанно об'єдналися в декілька груп і розмістилися за окремими столами. Під час своїх бесід, учасники записували свої ідеї на папері, та час від часу хто-небудь відходив від свого столу і підходив до сусіднього, аби обмінятися ідеями. Збирання результатів цих групових бесід за столами дозволило їм помітити нові точки зору у вирішенні питання. Таке спілкування виявилось більш продуктивнішим і набуло широкого використання.

«Світове кафе» («The World Cafe») – це простий процес взаємодії, спрямований на широкий обмін думками, ідеями й досвідом, що дозволяє організувати обговорення та неформальну дискусію. Методика дає можливість залучити в розмову кожного учасника, формуючи комфортну атмосферу відкритості, невимушеності та психологічної безпеки, коли можна говорити на рівних. За допомогою методики «Світового кафе» можна за короткий проміжок часу об'єднати абсолютно різних людей, уникнути можливого непорозуміння і подолати небажання працювати спільно.

Неформальна дружня атмосфера сприяє розкритості та відкритості при продукуванні нових думок та ідей. Під час проведення «Світового кафе» (World cafe) допускається і навіть заохочується можливість вільно вести бесіду за чашкою чаю або кави. Зустріч веде ведучий (фасилітатор).

Робота проходить у п'ять етапів:

1. Протягом 3–5 хвилин ведучий (фасилітатор) розповідає про особливості роботи, правила і очікуваний результат. Для того, аби обговорення було ефективним у групі має бути не менш 12–14 осіб. Учасники розміщуються за окремими столами, як у кафе, по декілька (3–7) чоловік. За кожним столиком хтось бере на себе роль «господаря» столу – модератора, а решта – виконують ролі «запрошених гостей». Якщо мета зустрічі – знайти рішення трьох ситуацій, то і груп може бути три. У кожній групі вибирається «господар столу» або модератор.

Модератору дається додаткова інструкція: «Ви є хранителем знань вашої групи. Ваше завдання – фіксувати інформацію і передавати напрацьоване наступним групам. Слідкуйте, щоб всі брали участь в обговоренні, заохочуйте висловлювання ідей, пишіть розбірливо. Всі ідеї приймаються без критики. Висловлені ідеї відображаються у зручний спосіб – схема, малюнок, теза. Кожна група отримує по аркушу фліп-чарту і маркера для запису ідей. На аркуші написано назву обговорюваного питання.

2. Учасники отримують визначений час на пошук варіантів відповіді на запитання. Модератор (господар) столу без критики фіксує ідеї. Час на обговорення залежить від складності теми. Зазвичай відводиться від 10 до 20 хвилин.

3. За командою ведучого (фасилітатора) учасники міняються столами (зазвичай за годинниковою стрілкою). Господар столу залишається, вітає нову команду, вводить в тему і розповідає про те, що напрацьовано минулою групою. Нові учасники доповнюють список своїми ідеями. Для наочності можна записувати нові ідеї маркером іншого кольору, або в іншому секторі листа. Тривалість цього етапу також зазвичай 10-20 хвилин. Наступний перехід знову відбувається по команді фасилітатора. Кількість переходів залежить від кількості столів, але не більше п'яти. Час обговорення поступово скорочується до 7-15 хвилин, потім до п'яти.

4. Команди повертаються за свої столи (ті столи, за якими вони починали працювати) і підводять підсумки обговорення, систематизують ідеї, роблять висновки і представляють їх наочно на аркушах фліп-чарту або спеціальних фасилітаційних дошках. Наприклад, можна виділити 5 ключових ідей.

5. Модератор кожного столу презентує результати всієї групи. Обговорення.

Таким чином, у межах чіткої структури та зрозумілих правил створюється невимушена доброзичлива атмосфера «World safe». За допомогою цього методу можна за період від сорока хвилин до трьох годин зібрати інформацію, об'єднати бачення, знайти відповідь на запитання та узагальнити ідеї. Досить лише дотримуватися наступних правил проведення:

- Створити контекст – зрозуміло і чітко описати основні цілі та завдання бесіди.
 - Звернути увагу на важливі аспекти проблеми;
 - Відзначати думки кожного учасника;
 - Поєднувати ідеї;
 - Цікавитися успішним досвідом, інсайтами та поважати думку інших;
- Узагальнити результати.

Таксономія Блума [440]

Когнітивна (пізнавальна) сфера містить шість послідовних рівнів складності:

1. *Знання (Knowledge)* – здатність запам'ятати або відтворити факти (терміни, конкретні факти, методи і процедури, основні поняття, правила і принципи тощо) без необхідності їх розуміння.

2. *Розуміння (Comprehension)* – здатність розуміти та інтерпретувати вивчене. Це означає уміння пояснити факти, правила, принципи; перетворити словесний матеріал у, наприклад, математичні вирази; прогнозувати майбутні наслідки на основі отриманих знань.

3. *Застосування (Application)* – здатність використати вивчений матеріал у нових ситуаціях, наприклад, застосувати ідеї та концепції для розв'язання конкретних задач.

4. *Аналіз (Analysis)* – здатність розбивати інформацію на компоненти, розуміти їх взаємозв'язки та організаційну структуру, бачити помилки й огріхи в логіці міркувань, різницю між фактами і наслідками, оцінювати значущість даних.

5. *Синтез (Synthesis)* – здатність поєднати частини разом, щоб одержати ціле з новою системною властивістю.

6. *Оцінювання (Evaluation)* – здатність оцінювати важливість матеріалу для конкретної цілі.

Для формулювання результатів навчання у когнітивній сфері пропонувано застосовувати такі дієслова, що свідчать про вияв та засвоєння студентом:

– **знань:** назвати, впорядкувати, зібрати, визначити, описати, знайти, перевірити, продублювати, помітити, скласти список, повторити, відтворити, показати, сказати, установити зв'язок тощо;

– **розуміння:** класифікувати, асоціювати з, змінити, прояснити, перетворити, побудувати, описати, обговорити, виділити, оцінити, пояснити, виразити, розширити, ідентифікувати, ілюструвати, інтерпретувати, зробити висновок, пояснити різницю між, розпізнати, передбачити, доповісти, вибрати, переглянути, перекласти, знайти рішення тощо;

– **застосування знань:** застосувати, змінити, обчислити, оцінити, вибрати, продемонструвати, розробити, виявити, завершити, знайти, ілюструвати, модифікувати, організувати, передбачити, підготувати, віднести до, планувати, вибрати, показати, перетворити, використати, окреслити та інші;

– **здатності до аналізу:** упорядкувати, аналізувати, розділити на складові, обчислити, розділити на категорії, порівняти, класифікувати, поєднати, протиставити, критикувати, дискутувати, визначити, зробити висновок, вивести, виділити, розділити, оцінити, випробувати, експериментувати, ілюструвати, дослідити, співвіднести, тестувати тощо;

– **здатності до синтезу:** аргументувати, упорядкувати, поєднати, класифікувати, зібрати, скомпільовати, спроектувати, розробити, пояснити, встановити, сформулювати, узагальнити, інтегрувати, модифікувати, організувати,

спланувати, запропонувати, реконструювати, установити зв'язок із, підсумувати та інші;

– **здатності до оцінювання знань:** оцінити, встановити, аргументувати, вибрати, поєднати, порівняти, зробити висновок, співставити, критикувати, захищати, пояснити, ранжувати, розсудити, виміряти, передбачити, рекомендувати, співвіднести до, узагальнити, ухвалити тощо.

Афективна сфера стосується емоційної компоненти освітнього процесу, починаючи від бажання студента отримати інформацію до інтегрування ідей, переконань і ставлень.

Блум та його учні запропонували наступну ієрархію:

1. *Отримання інформації (Receiving)*. Характеризує бажання (направленість) студента отримати необхідну інформацію (уважне вислуховування співбесідника, чутливість до соціальних проблем тощо).

2. *Зворотна реакція (Responding)*. Стосується активної участі студента в навчальному процесі (виявлення інтересу до предмету, бажання висловитися, зробити презентацію, участь у дискусіях, бажання пояснити та допомогти іншим).

3. *Ціннісна орієнтація (Valuing)*. Коливається в діапазоні від звичайного визнання певних цінностей до активної їх підтримки.

Приклади: віра в демократичні цінності, визнання ролі науки в повсякденному житті, турбота про здоров'я оточуючих, повага до індивідуального та культурного різноманіття.

4. *Організація (Organization)*. Стосується процесів, з якими стикаються особи, коли необхідно поєднати різні цінності, вирішити конфлікти між ними, засвоїти певну систему цінностей.

5. *Характеристика (Characterization)*. На даному рівні особа має сформовану систему цінностей, що визначає її відповідну послідовну та передбачувану поведінку.

Для формулювання результатів навчання у афективній сфері пропонується застосовувати такі дієслова, що свідчать про їх вияв та засвоєння студентом: діяти, позитивно оцінювати, дотримуватися, запитувати, сприймати, відповідати, допомагати, намагатися, відхилити, кидати виклик, завершувати, співпрацювати, поєднувати, пристосовувати, захищати, демонструвати, дискутувати, показувати, розмежовувати, обирати, ініціювати, інтегрувати, містити, слідувати, виправдовувати, слухати, організовувати, брати участь, практикувати, поширювати, осуджувати, ставити запитання, відносити до, звітувати, розв'язувати, підтримувати, синтезувати, цінити та інші.

Психомоторна сфера стосується фізичних навичок, включаючи питання координації мозкової та м'язової діяльності. Результати досліджень у цій сфері є більш важливими для наук про здоров'я, мистецтво, музику, фізичну культуру, а також в інженерії, коли мова йде про предмети, тісно пов'язані із лабораторним практикумом.

Модифікований варіант таксономії Блума

(Л. Андерсон, Д. Кратволь) [645; 652]

Знання	Рівні пізнавальних процесів					
	Знати	Розуміти	Застосовувати	Аналізувати	Оцінювати	Створювати
Фактологічні знання (<i>Factual Knowledge</i>)						
Концептуальні знання (<i>Conceptual Knowledge</i>)						
Процедурні знання (<i>Procedural Knowledge</i>)						
Метакогнітивні знання (<i>Metacognitive Knowledge</i>)						

А. Фактологічні знання (*Factual Knowledge*) включають знання термінології, а також специфічних деталей і елементів інформації, тобто те, що студенту необхідно знати для розв'язання загальних проблем у межах певної дисципліни.

В. Концептуальні знання (*Conceptual Knowledge*) передбачають знання взаємозв'язків, що існують між базовими елементами структури, які дозволяють їм спільно функціонувати, тобто володіння знанням про класифікації і категорії, загальні принципи і правила, теорії, моделі і структури.

С. Процедурні знання (*Procedural Knowledge*) передбачають володіння предметно-орієнтованими навичками і алгоритмами; знання методів, технік; а також критеріїв, що визначають відбір відповідних процедур для ефективного функціонування.

Д. Метакогнітивні знання (*Metacognitive Knowledge*) передбачають володіння знанням про пізнання в цілому; про стратегії власної пізнавальної діяльності і самопізнання, а також володіння знанням при виконанні завдань, що задіюють когнітивні процеси, включаючи знання контекстів і умов [526, с. 27–28].

Рівні пізнавальних процесів, модифікованої таксономії Б. Блума:

1. *Знати (запам'ятовувати) (Remember)* означає запам'ятовування та відтворення матеріалу, який вивчається, тобто термінів, конкретних фактів, методів і процедур, основних понять, правил, принципів, цілісних теорій.

2. *Розуміти (Understand)* – здатність встановлювати зв'язок одного матеріалу з іншим, перетворювати його із одної форми вираження в іншу, переводити його з однієї «мови» на іншу (наприклад, зі словесної у графічну, математичну і навпаки), також інтерпретація матеріалу (пояснення, короткий виклад), прогнозування майбутніх наслідків, що впливають із наявних даних.

3. *Застосовувати (Apply)* означає уміння використовувати вивчений матеріал у конкретних умовах і нових ситуаціях. Сюди входить застосування правил, методів, уміння розбивати матеріал на складові поняття, законів, принципів, теорій.

4. *Аналізувати (Analyze)* – виділення частин цілого, виявлення взаємозв'язків між ними, осмислення принципів організації цілого. Навчальні результати характеризуються осмисленням не тільки змісту навчального матеріалу, а і його

внутрішньої структури. Слухач, котрий добре оволодів цією категорією навчальних цілей, бачить помилки й огріхи в логіці міркувань, бачить різницю між фактами і наслідками, оцінює значущість даних.

5. *Оцінювати (Evaluate)* означає вміння оцінювати значення того чи іншого матеріалу для конкретної мети. Судження і умовиводи слухача мають засновуватися на чітких критеріях. Він оцінює логіку побудови матеріалу, оцінює відповідність висновків тим даним, які приведені, і т.д.

6. *Створювати (Create)* означає вміння комбінувати елементи, щоб одержати ціле з новою системною властивістю. Таким новим продуктом може бути проєкт, план дій, нова схема тощо [621, с. 236–237].

**Навчальна програма «Школи волонтерів»
на 2015-2016 н.р.**

Пояснювальна записка

Волонтерство в сучасній Україні є важливим складником соціальної політики держави. Воно сприяє реалізації людських потреб заради справедливості та миру у суспільстві, більш збалансованому економічному та соціальному розвитку, покращанню якості життя, особистісному та професійному розвитку людини.

Студентство є найбільш мобільною групою, від якої завжди залежала доля суспільних трансформацій. Участь у волонтерській діяльності дає можливість молодим людям самореалізуватися з однієї сторони, відчувати себе причетними до участі у державних справах – з іншої.

Мета даної програми – підготовка студентської молоді до активного входження у суспільство, включення у соціальні зв'язки, інтеграція у різні типи соціальних спільнот засобами волонтерства, формування у здобувачів вищої освіти соціальної компетентності.

Таблиця К 6.1

**Структура
навчальної програми «Школа волонтерів»**

№ з/п	Навчання волонтерів	Термін виконання	Відповідальний за проведення заходів
1	2	3	4
1.	Факультативний курс «Соціальна компетентність фахівця соціономічної сфери»	двічі на місяць	Координатор школи волонтерів, керівник школи волонтерів
2.	Вітчизняний та міжнародний досвід діяльності волонтерських організацій. Презентація діяльності Центру волонтерів «Довіра» за 2014–2015 н.р.	вересень	Керівник школи волонтерів спільно з лідерами-волонтерами.
3.	Технологія відбору та залучення молоді до волонтерської діяльності.	жовтень	Керівник Школи волонтерів спільно з лідерами-волонтерами.
4.	Профілактика ВІЛ/СНІДу в молодіжному середовищі (тренінг, бесіда)	листопад	Керівник Школи волонтерів спільно з Центром планування сім'ї Луцького полового будинку, громадськими організаціями
5.	Загальний огляд проблеми насильства над дітьми та особливості профілактичної роботи щодо запобігання даного явища.	грудень	Керівник Школи волонтерів спільно з лідерами-волонтерами
6.	Профілактика негативних явищ в молодіжному середовищі (тренінг, розповсюдження буклетів, листівок)	лютий	Керівник школи спільно кафедру соціальної педагогіки та педагог.вищої школи СНУ ім. Лесі Українки
7.	Підготовка молоді до сімейного життя (тренінг, розповсюдження інформаційного матеріалу в молодіжному середовищі)	березень	Керівник школи спільно з кафедру соціальної педагогіки та педагогіки вищої школи СНУ ім. Лесі Українки

Закінчення таблиці К 6.1

1	2	3	4
8.	Соціально-педагогічна діяльність з людьми з обмеженими функціональними можливостями (зустріч із фахівцями реабілітаційного центру з питань роботи з дітьми з обмеженими можливостями, громадськими організаціями)	квітень	Керівник школи спільно з Волинським обласним центром соціальної реабілітації дітей-інвалідів
9.	Соціально-педагогічна робота в умовах вуличного простору (з досвіду роботи громадських організацій, спільна акція)	травень	Керівник школи спільно з громадськими молодіжними організаціями.
10.	Аналіз діяльності волонтерів за 2015–2016 н.р.	червень	Керівник школи волонтерів

Керівник Школи волонтерів
Центру волонтерів «Довіра»
Координатор

Н. І. Корпач
І. І. Сидорук

Таблиця К 6.2

**Навчальна програма Школи волонтерів
на 2016–2017 н.р.**

№ з/п	Тема	Форми та методи роботи
1	2	3
1.	Формування мотивації до волонтерської діяльності	Створення відеофільму або колажу «Волонтери нашого міста»
2.	Розвиток особистісного потенціалу волонтера	Вправи: «Самоаналіз», «Волонтер: хто він?», моделююча гра «Аукціон»
3.	Комунікативна компетентність волонтера	Інтерактивні ігри: «Контакти» «Ярлики»; методика виявлення комунікативних та організаторських здібностей (КОС-2)
4.	Розвиток лідерських якостей у студентів-волонтерів	Тренінг «Як стати лідером». Вправи: «Імена – по батькові», «Прапор лідерства», «Аукціон власних лідерських якостей», «Алфавіт», «Емблема лідерства»; інтерактивна гра «Кроки»
5.	Особливості волонтерської діяльності з дітьми та сім'ями членів АТО	Інформація щодо виявлення ознак посттравматичного стресового розладу, посильна допомога та налагодження зв'язку з психологом
6.	Особливості просвітницько-профілактичної роботи волонтерів	Створення та розв'язання проблемних ситуацій, презентація різновиду кейс-стаді – «Фото-фішка», інформаційне повідомлення «Форум-театр: поняття, мета та завдання, підготовка», відпрацювання навичок постановки форум-театру
7.	Труднощі у волонтерській роботі та шляхи їх подолання	Моделююча гра «Що, якщо...», подолання стресу, розробка пам'ятки волонтера
8.	Соціальне проектування	Розробити і реалізувати власний проект

Сценарій соціальної вистави «Серце»

[Джерело: URL: <http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-488E42BC79443/list-aab774eb26>] (модифікований варіант)

Обладнання-декорації: велике червоне серце, музика, 2 стільці, маленькі серця із надписом «Моє серце».

Дійові особи: ведуча, людина 1, людина 3, людина 4, хлопець, дівчина, люди в лікарні (2 особи), перехожі (4 особи), Ненависть, Любов.

Звучить музика. Перед закритою завісою виходить ведуча.

Ведуча: Жило на світі звичайне серце. Воно подорожувало різними планетами, знаходило нових друзів, захоплювалося казковими враженнями. Серце було вельми цікавим до всього. Воно збирало всі позитивні почуття і здавалося собі невмирущим. Воно не знало ані болі, ні печалі, ні розчарувань.

Та одного дня Серце завітало на планету Земля. Воно одразу закохалося в цю планету та її мешканців. І вирішило Серце оселитися на Землі та жити в людях. Але Серце навіть не здогадувалося, на які страждання воно себе прирєкло.

Відкривається завіса. На сцені 2 стільця. По сцені ходять люди (імітація вуличного руху).

Виходить Людина 1.

Людина 1: Добрий день! Я – звичайна людина, як і Ви. Моє серце щодоби вистукує 86 400 ударів. Але кожен удар відгукується болісним відлунням, згадуючи одну історію. Я хочу Вам розповісти її та Ви самі зрозумієте чому.

Лежали в одній палаті дві тяжко хворі людини. Одна лежала біля вікна, а інша – біля дверей, де було мало світла. Та, яка лежала біля вікна, постійно дивилася в нього, а інша – лише на двері. І захотілось їй дізнатись – що ж там цікавого за вікном?

Та, яка знаходилася біля вікна, з готовністю почала розповідати про те, що їй видно.

Виходять люди, які знаходяться в лікарні (2 особи) та сідають на стільці. Пацієнти відвернулися одна від одної) і починають говорити.

Людина, яка знаходиться в лікарні (1 особа): Там тиха річка, дощата пристань і ходить по берегу кішка. По синьому небі пливуть хмаринки, химерні такі, як звірята. Сидять на причалі там два рибаки, а поруч гуляє собака.

Людина 1: І так щодня. То про казковий ліс розповідала, то про закохані пари.

А інша, та, яка біля дверей лежала, почала злитись і заздрити, що не вона це бачить.

Людина, яка знаходиться в лікарні (2 особа), опускає голову. Ненависть приходить і шепоче їй щось на вухо.

Людина 1: Та одного разу, сусідці, яка лежала біля вікна, стало недобре. Вона почала задихатись і не змогла дотягнутись до кнопки виклику медичної сестри.

Людина, яка знаходиться в лікарні (1 особа) тягне руку до кнопки, людина, яка знаходиться в лікарні (2 особа) – відвертається від неї.

Людина 1: Сусідка ж біля дверей, могла натиснути кнопку, та не зробила цього. ...І не стало людини....

На ранок сусідка попросила дозволу в медичної сестри лягти на вільне ліжко, що знаходилося біля вікна.

Людина, яка знаходиться в лікарні (2 особа), завмирає, тримається за голову, сідає на стілець.

Людина 1: Подивилася у нього – на шиї засмикалась жила. Замість того, що хотіла побачити, побачила глуху та високу стіну. Вона була приголомшена і розповіла медичній сестрі про тиху і чистеньку річку, про казковий ліс, дощату пристань і кумедні хмаринки.

Якби ж вона могла бачити – сказала сестра. Незрячою вона була. Навіщо ж тоді?..... – прошепотіла хвора.

Та вона Вас намагалася втішити.

Цією людиною в лікарні була я. Моя заздрість вбила серце іншої людини та зруйнувала моє. Я не могла спокійно жити і аби втекти від самої себе, я почала пити.

Виходить 2 людина з крилами.

Людина 2: Всім привіт! А в мене є власна історія. Це трапилось два роки тому. І я не знаю скільки ще ударів залишилося відстукати моєму серцю.

Отже, 2 роки тому...

По сцені ходять перехожі (вуличний рух). Дівчина вирізає крила.

Людина 4: А що ти робиш?

Людина 2: Я вирізаю крила!

Людина 4: Крила? Навіщо?!

Людина 2: Я хочу полетіти у небо та відчувати себе вільною!

Людина 4: Вільною? В небо?! Люди, чуєте, вона хоче полетіти в небо! Дивіться, вона вирізає крила!!!

Збігаються люди. Забирають крила (стають півколом, насміхаються).

Людина 2: Віддайте крила! Я полечу звідси! Я доведу, що вмю літати!

Усі починають сміятися з Людини 2, рвуть її крила та б'ють її.

Людина 2: Люди не зрозуміли моєї мрії. Це зруйнувало моє серце. Я вирішила полетіти іншим способом.

Ковтає пігулки.

Але лікарі мене врятували. Та я вже ніколи не зможу спілкуватися з людьми. Я стала їх боятися. Тепер моя подруга – самотність.

По сцені ходять перехожі (вуличний рух). На сцені залишаються хлопець з дівчиною.

Людина 3: А в мене – своя історія. Все починалося так романтично!

Виходить хлопець з квітами. Звучить романтична мелодія. Танцюють.

Я була найщасливішою дівчиною в світі! Ми вирішили поєднати свої серця у шлюбі. До весілля залишалося всього два тижні. Я зрозуміла, що скоро стану матір'ю! Цю новину я поспішала повідомити своєму коханому якнайшвидше. І коли я прийшла на наше таємне місце, то побачила...

Виходять той самий хлопець та інша дівчина. Дарує їй квітки. Танцюють той самий танець, що і попереднього разу.

Людина 3: Моє серце краялося до безтями. Ввечері я йому подзвонила, щоб сказати, що він стане батьком, сподіваючись, що це змусить його повернутись, але... Наступного дня він приніс мені гроші на аборт. Це зруйнувало моє серце. А я... наче збожеволівши, позбавила життя ще ненародженої дитини.

Виходять перехожі. Стають в шаховому порядку.

Ведуча: Так Серце вперше зустрілося на Землі зі зрадою, глумлінням, егоїзмом, заздрістю. Воно не витримало болі. А людей без серця заповонила Ненависть.

Виходить Ненависть. Проходить повз перехожих, які закривають свої обличчя паперовими масками Ненависті. Звучить тривожна мелодія.

Коли серце зникає у ворожій пільмі,

У полоні ненависті опиняємось ми.

Сумно вона споглядає на нас,

Як лялькою грається з нами весь час.

Вирішує, що, де і як нам зробити,

Коли час обману, коли час убити,

Убити чи словом, чи ділом – дарма,

Як лялькою грається нами вона.

І байдуже, станеш ти пити чи ні,

Чи підеш з життя. Це не верне з пільми.

Не виведе помста, не виведе гріх.

Ненависть ляльок поламає усіх...

Ведуча: Наша історія про Серце могла б так і закінчитись. Але коли здається, що немає виходу з ситуації, коли темрява заповонила душу і ти не контролюєш свої дії, тебе може врятувати тільки любов.

Згадайте, як часто ми відкриваємо своє серце іншій людині? Чи завжди подаємо їй руку допомоги, коли вона, як нам здається, вже в стані безнадії? Чи не соромимось ми робити це, коли інші не розуміють наших дій? А, може, ми закрились у власній шкаралупі та дивимось на світ крізь непробивне скло? Продовжуючи зраджувати, ненавидіти, насміхатися... Тоді нам важко зрозуміти, що всі ми несемо відповідальність за ті негаразди, які трапляються з іншими людьми. І якби там (*показує на місце, де стоїть Ненависть*) стояла Любов (*Ненависть йде, на сцену виходить в червоному платті, з серцем у руках, Любов. Усі беруться за руки*), тоді долі наших героїв були б саме такими:

Людина 1: Коли моїй сусідці по палаті стало погано, я викликала медичну сестру й тим самим врятувала їй життя. Ми стали найкращими подругами! І міцнішої від нашої дружби не було у цілому світі!

Людина 2: А я познайомилася з хлопцем, який також мріяв літати. Ми з ним потоваришували. *(Виходять, тримаючись за руки, хлопець та Людина 2).*

Він закінчив авіаційний інститут і став пілотом. На його літаку ми мандруємо різними країнами. І щоразу, коли злітаємо в небо, відчуваємо себе вільними від земних дрібниць. А на літаку біліють намальовані мною крила.

Людина 3: *(Стоїть поряд з хлопцем).* Я повідомила коханому, що він стане батьком. Він так зрадив! А наступного дня, подарував мені величезний букет червоних троянд і на колінах просив пробачення. Ми одружилися й тепер у нас росте маленька донечка. Найщасливішої сім'ї ви не знайдете в цілому світі!

Ведуча: За кожним нашим вчинком стоїть серце іншої людини.

Людина 3: Ми хочемо подарувати Вам наші серця.

Виходять в зал і дарують серця.

Людина 1: Ви чуєте, як це серце, яке Ви тримаєте, вміє товаришувати? Це Ви тримаєте моє серце.

Людина 2: А Ви відчуваєте, як серце прагне злетіти в небо та подарувати щастя всьому світу? Це Ви тримаєте моє серце.

Людина 3: А Ви відчуваєте, як серце обпалює Вас своєю любов'ю? Це Ви тримаєте моє серце!

Людина 4: А моє серце плаче від самотності. Пригорніть його до себе!

Людина: А моє серце шаленіє від радості життя!

Дівчина: А моє серце обожнює дітей!

Хлопець: А моє серце мріє про кохання!

Разом: Наші серця – у ваших руках!

Додаток К 8
Таблиця К 8.1

Грантова програма

Головний аплікат: Мілінчук Світлана Петрівна, аспірантка спеціальності 231 Соціальна робота, факультет педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки				
Назва проекту: Програма ПОЛіС*Поліція і Спільнота				
Вартість проекту	Роль в проекті	Назва програми чи ініціативи з якої фінансувався проект	Фінансові зобов'язання СНУ імені Лесі Українки	Терміни реалізації (від число/місяць/рік до. число/місяць/рік)
11 000 грн.	<p><u>Координатор:</u> Лякішева Анна Володимирівна Декан факультету педагогічної освіти та соціальної роботи, доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи</p> <p><u>Співбенефіціар:</u> Патрульна поліція міста Луцька та студенти університету, <u>афілійовані особи:</u> 1). Сидорук Ірина Ігорівна - заступник декана з виховної роботи факультету педагогічної освіти та соціальної роботи, кандидат педагогічних наук, доцент 2). Мілінчук Володимир Ігорович кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри вікової та педагогічної психології 3) Слівінська Ірина Русланівна –студентський декан, студентка 3 курсу спеціальності 231 Соціальна робота</p>	<p>Проект виконується Радою міжнародних наукових досліджень та обмінів (IREX) в партнерстві з Міністерством Внутрішніх Справ України, Міжнародною організацією з розвитку права (IDLO) за фінансової підтримки Відділу з правоохоронних питань (INL) Посольства США.</p>	<p>Використання навчально-тренінгової аудиторії; бібліотеки; конференц-залу (наявні ресурси)</p>	<p>5.12.2017 р.– 11.04.2018 р.</p>
Мета та/результати проекту	<p>Підвищити рівень знань про соціальні права студентів та їх громадську свідомість. Підвищити рівень довіри до поліцейських, налагодити комунікацію між молоддю та поліцією, зруйнувати існуючі стереотипи. Результати проекту: зростання рівня довіри до поліцейських, налагодження комунікації з поліцією, підвищення знань щодо соціальних прав (250 студентів).</p>			

Перелік заходів у межах проєкту:

№ п/п	Захід	Мета заходу
1.	«Жива бібліотека» за участі представників поліції. Презентація програми, показ відеороликів, обговорення, «жива бібліотека». Неформальне спілкування, обговорення можливостей співпраці з поліцією	Мета заходу – підняти рівень довіри до поліцейських, налагодити комунікацію між молоддю та поліцією
2.	Гра «Країна гідності» для студентської молоді та поліції	Мета заходу – підвищити рівень знань про соціальна права молоді
3.	Тренінг «Моя безпека в правовому колі» (5 год.)	Мета заходу – підвищити знання про соціальні права та підвищити рівень довіри до представників поліції
4.	Форум-театр в продовження теми «Моя безпека в правовому колі» та підвищення рівня соціальних прав молоді	Мета заходу – отримати досвід, інформацію та розробити шляхи виходу з ситуації через участь у змодельованих ситуаціях
5.	Дебати на тему: «Співпраця громади з поліцією». Учасники: опозиція, пропозиція, ведучий, глядачі, журі	Мета заходу – окреслення шляхів та актуалізація співпраці громади–студентської молоді–поліції. Захід дасть змогу отримати емоції, досвід, спілкування з поліцією задля ламання стереотипів та співпраці

Додаток К 9

Фотозвіт з окремих заходів, проведених у контексті формування СК МСП



Соціальна вистава «Серце»

Тренінг «Active Citizens»



Зустріч з волонтером Корпусу Миру
Елісон Стоунер на тему
«Волонтерський рух з Америки до нас»

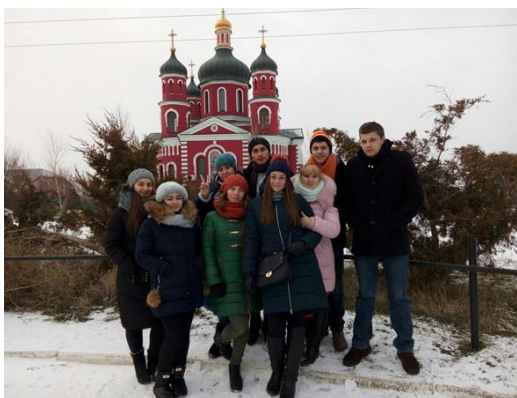
Робота психолога з адаптації студентів першого курсу до умов закладу вищої освіти



Лекція для студентів «Роль студентства
в розвитку волонтерського руху»

Волонтерські акції (організація та участь)





Студенти – учасники Всеукраїнської акції «Потяг Єднання України “Труханівська Січ”».



Тренінг «Соціальні права молоді» (на основі рекомендацій Enter та посібника Ради Європи «Компас» у межах співпраці з «Молодіжним центром Волині»)



Знайомство з діяльністю ГО «Імаго» (голова – Леонід Тивонюк)



Акція

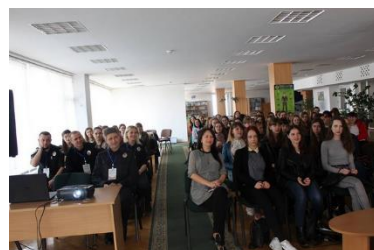
Форум «Моя безпека в правовому колі»



Захід «Безпека життя» у форматі «живої бібліотеки» (у межах програми «Поліція і Спільнота» за підтримки міжнародної організації IREX Ukraine)



Студенти та викладачі – учасники проєкту «Захисти себе Fest»



Форум молоді й патрульної поліції «Взаємодія робить нас сильними»

Додаток К 10

ПЛАН
виховної роботи педагогічного факультету
Східноєвропейського національного університету
імені Лесі Українки
на 2017–2018 навчальний рік

№ з/п	Зміст роботи	Термін проведення	Відповідальний
Організаційна робота			
1.	Провести поселення в студентські гуртожитки	до 31.08.2017 р.	деканат, куратори, студентський актив
2.	Провести лекцію на тему «Інформаційна культура сучасного студента»	01.09.2017 р.	деканат, куратори
3.	Провести збори студентів I курсу. Ознайомити студентів першого курсу з основами навчально-виховного процесу на педагогічному факультеті, завідувачами кафедр, викладачами	01.09.17 р.	деканат
4.	Ознайомити студентів першого курсу з факультетом у межах проведення акції «Підтримай першокурсника!!!»	01.09.17 р.	заступник декана з вих.роб., студентський актив
5.	Призначити кураторів академічних груп	до 01.09.2017 р.	заступник декана з вих.роб.
6.	Призначити старост академічних груп	до 02.09.2017 р.	заступник декана з вих.роб.
7.	Запис студентів першого курсу до бібліотеки СНУ імені Лесі Українки	04.09.– 06.09.2017 р.	заступник декана з вих.роб., куратори
8.	Взяти участь в інавгураційному відкритті 2017–2018 н.р.	09.09.2017 р.	деканат, куратори перших курсів
9.	Провести батьківські збори для першокурсників	09.09.2017 р.	деканат, куратори
10.	Вручити студентські квитки першокурсникам	12.09.2017 р.	деканат
11.	Обрати голову студентської ради педагогічного факультету. Сформувати органи студентського самоврядування	вересень 2017 р.	деканат, студентський актив
12.	Скласти графік відвідування викладачами студентських гуртожитків	вересень 2017 р.	заступник декана
13.	Провести брифінг «Студентське самоврядування в дії та діяльність НТАіС»	29 вересня 2017 р.	заступник декана, студентський актив
14.	Визначати рейтинг успішності студентів факультету та висвітлювати його через стіннівку	листопад 2017р., квітень 2018 р.	деканат, студентський актив
15.	Систематично проводити години куратора згідно планів виховної роботи академічних груп	протягом року	куратори
16.	Систематично проводити засідання старостату	щосереди	заступник декана
17.	Координувати роботу старостату і студради, студентського деканату	протягом року	деканат, куратори груп
18.	Брати участь у загальноуніверситетських заходах	протягом року	деканат, куратори, студентський актив

2. Національно-патріотичне виховання			
1.	Провести екскурсії в Музей історії Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, Музей історії освіти Волині, Музей етнографії, екскурсії для першокурсників по визначних місцях м. Луцька	потягом року	куратори перших курсів
2.	Фотовиставка «Знай, люби свій рідний край»	26.09.2017 р.	доцент Остапйовська Т.П., доцент Коцун Б.Б.
3.	Майстер-клас, виставка робіт та презентація авторської техніки І. М. Чонки – майстрині соломо плетіння	27.09.2017 р.	доцент Петрук В.В.
4.	Тренінг «Соціальні права молоді» (на основі рекомендацій Enter та посібника Ради Європи «Компас») у межах проекту «Моя безпека в правовому колі»	25.09.2017 р.	деканат, ГО «Молодіжна Платформа», Молодіжний центр Волині
5.	Форум «Моя безпека в правовому колі» за участі інспектора із зв'язків з громадськістю Управління патрульної поліції м. Луцька ДПП	26.09.2017 р.	деканат, ГО «Молодіжна Платформа», Молодіжний центр Волині
6.	Презентація роботи громадських організацій м. Луцька (З. М. Ткачук – директор «Молодіжного центру Волині», С. П. Мілінчук – спеціаліст у роботі зі студентською молоддю «Молодіжного центру Волині»)	28.09.2017 р.	деканат, ГО «Молодіжна Платформа», Молодіжний центр Волині
7.	Провести квест першокурсника «Гаємниці Лесиноного вишу»	29.09.2017 р.	заст.дек. з вих. роб., студентський декан педагогічного факультету
8.	Провести презентацію соціальної гри «Світ громад»	29.09.2017 р.	деканат, ГО «Молодіжна Платформа», Молодіжний центр Волині
9.	Взяти участь у заходах, присвячених Дню українського козацтва, Дню захисника України	14.10.2017 р.	куратори груп
10.	У межах проведення Дня української писемності та мови організувати свято української мови	09.11.2017 р.	кафедра філології та методики початкової освіти, група ПО–11, ДО–24, ПО–31
11.	Взяти участь у заходах, присвячених Дню Гідності та Свободи	21.11.2017 р.	деканат, куратори груп
12.	Взяти участь у заходах, присвячених Дню пам'яті жертв голодомору в Україні	25.11.2017 р.	деканат, куратори груп
13.	Організувати і провести лекцію щодо попередження хабарництва для студентів	08.12.2017 р.	деканат, куратори груп

	факультету у межах Міжнародного дня боротьби з корупцією		
14.	Взяти участь у заходах, присвячених Дню пам'яті Героїв Крут	29.01.2018 р.	деканат, куратори груп
15.	Взяти участь у заходах, присвячених Дню Героїв Небесної Сотні	20.02.2018 р.	деканат, куратори груп, студентський актив
16.	Взяти участь у проведенні Днів Лесі Українки в університеті	лютий 2018 р.	відповідальний за виховну роботу на факультеті, студентський актив
17.	Провести конкурс читців поезій, присвячений Всесвітньому дню поезії	березень 2018 р.	відповідальний за виховну роботу на факультеті, куратори груп
18.	Взяти участь у відзначення дня народження Т. Г. Шевченка	3–9 березня 2018 р.	заступник декана, куратори груп
19.	Організувати і провести педагогічні читання з нагоди дня народження вітчизняного педагога Костянтина Дмитровича Ушинського	березень 2018 р.	куратори груп
20.	Взяти участь у проведенні урочистостей до Дня університету	квітень 2018 р.	деканат, студентський актив, куратори груп
21.	Взяти участь у проведенні урочистостей до Дня пам'яті та примирення в Україні та Дня Перемоги у Другій світовій війні (1939–1945 рр.)	травень 2018р.	деканат, студентський актив, куратори груп
22.	З нагоди Міжнародного дня сім'ї провести публічну лекцію «Майнові та немайнові права повнолітніх дітей»	15.05.2018 р.	студентський актив
23.	Провести акцію приурочену до Дня вишиванки	18.05.2018 р.	куратори груп ПО–12, ПО–21, ПО–32, студентський актив
3. Превентивне виховання			
1.	Провести зустріч студентів з капеланом університету	перший семестр 2017 р.	відповідальний з вих.роб., куратори груп
2.	До Міжнародного дня людей похилого віку провести акцію «Милосердя»	01.10.2017 р.	куратори групи СР–25, ПО–41
3.	До європейського Дня боротьби з торгівлею людьми провести волонтерську акцію «Об'єднаймо зусилля для протидії торгівлі людьми»	18.10.2017 р.	куратори груп СР–13, СР–23
4.	Провести зустрічі студентів факультету з начальником відділу у справах дітей кримінальної міліції Луцького МВ УМВС України у Волинській області з проблеми попередження правопорушень, злочинів	листопад 2017 р.	заст. декана, відповідальний з вих. роб.

5.	Провести місячник пропаганди здорового способу життя	листопад 2017р.	деканат, куратори груп, студентський актив
6.	З нагоди Всесвітнього дня дитини провести акцію «Як я знаю свої права та обов'язки»	20.11.2017 р.	відповідальний з вих.роб., куратор групи СП–33
7.	Провести волонтерську акцію щодо профілактики ВІЛ/СНІДу у студентському середовищі «Молодь проти наркотиків»	30.11.2017 р.	відповідальний з вих.роб., куратор групи ДО–14, СО–15
8.	Провести тренінг з профілактики ВІЛ/СНІДу спільно з представниками Волинського обласного центру боротьби з СНІДом	1 грудня 2017р.	заст. декана з виховної роботи, куратор групи СР–6.2 М
9.	Провести лекторії для студентів університету з профілактики девіантної поведінки	I семестр 2017–2018 н.р.	куратори
10.	Проводити роботу з попередження проявів хабарництва та корупції на факультеті	щосеместру	заст. декана з виховної роботи
11.	Організовувати дискусії, «Круглі столи» з правової тематики	протягом року	відповідальний з вих.роб., куратори
12.	Провести бесіди в академічних групах до Дня захисту прав людини	11.12.2017р.	куратори
13.	Провести збори студентів з питань обговорення трудової дисципліни та виконання правил внутрішнього розпорядку в студентському колективі та гуртожитках	щосеместру	заступник декана з виховної роботи, куратори груп
14.	Провести цикл лекцій «Профілактика депресивних станів у сучасній молоді»	грудень 2017 р.	деканат, куратори груп
15.	Провести публічну лекцію «Профілактика суїцидальної поведінки студентів»	грудень 2017 р.	відповідальний за превентивну роботу в університеті
16.	До Міжнародного Дня інвалідів та напередодні Міжнародного дня волонтерів провести акцію	04.12.2017 р.	волонтерський відділ
17.	Підготувати та провести благодійну акцію «Миколай про тебе не забуде» для дітей, позбавлених батьківського піклування Притулку для дітей Волинської обласної адміністрації (м. Рожище)	грудень 2017 р.	волонтерський відділ, куратор групи СР–45, ПО–42, ДО–44
18.	До Міжнародного дня щастя провести флешмоб	20.03.2018 р.	студентський актив
19.	До Міжнародного дня людини з синдромом Дауна провести акцію	21.03.2017 р.	волонтерський відділ
20.	Брати участь у різних загальноуніверситетських, міських всеукраїнських волонтерських акціях	протягом року	студентський актив, куратори, волонтерський відділ
4. Культурно-мистецька діяльність			
1.	Взяти участь у загальноуніверситетських мистецьких заходах	протягом року	деканат, куратори, студентський актив

2.	Фотосушка «Щасливі миті студентського життя»	25.09.2017 р.	доцент Н. І. Семенова, старший викладач І. М. Брушневська
3.	Танцювальний флешмоб «Рухай енергією!»	29.09.2017 р.	студентський актив
4.	Взяти участь в заході «Міс Університету»	перший семестр 2017 р.	куратори, студентський актив
5.	Провести вибірковий тур розважальної програми «Міс педагогічного факультету»	жовтень 2017р.	студентський актив
6.	До Міжнародного дня студентів провести посвяту у першокурсники	16–17 листопада	куратори, студентський актив, група СП–43
7.	Проводити зустрічі з письменниками, творчими людьми Волині та України	протягом року	деканат, куратори, студентський актив
8.	До Всесвітнього дня усмішки провести акцію	06.10.2017 р.	студентський актив
9.	Взяти участь у проведенні загально університетських заходів з нагоди Дня студента	10–17 листопада 2017 р.	центр культури і дозвілля, деканат
10.	Провести українські вечорниці до свят Андрія та Миколи	грудень 2017 р.	куратори груп ДО– 34, ПО–22
11.	Організувати новорічно-різдвяні вітання викладачам та студентам	25.12.2015 р.	студентський актив
12.	Провести майстер клас по виготовленню новорічних іграшок	грудень 2017 р.	деканат, волонтерський відділ
13.	Підготувати і провести випускні вечори	2–3 липня 2018 р.	деканат, заступник декана з виховної роботи, студентський актив
14.	Знакомити студентів із культурними і художніми цінностями міста Луцька	протягом року	куратори
15.	Проводити культпоходи в театр	протягом року	деканат, куратори груп, студентський актив
16.	Інформацію про події, які проводяться на факультеті постійно висвітлюються на сайті університету	протягом року	деканат, куратори груп, студентський актив
17.	Залучати студентів до активної участі у відзначенні ювілеїв, днів науки, техніки, культури	систематично	куратори, студентські деканати
18.	Проведення бесід на морально-етичні проблеми в академічних групах	щовівторка протягом року	куратори, відповідальний з виховної роботи
Спортивно-оздоровча, туристична робота			
1.	Залучати студентів до занять у секціях спортклубу університету	протягом року	викладачі фізичної культури
2.	Провести бесіди зі студентами першокурсниками про основи збереження свого здоров'я, недопущення вживання	вересень 2017р.	куратори академічних груп

	тютюнових, спиртогорілчаних, слабоалкогольних напоїв у приміщенні та на території університету.		
3.	Організувати поїздку студентів факультету до Музею-садиби Лесі Українки, с. Колодяжне	вересень-жовтень 2016 р.	деканат, куратори груп ПО–11, ПО–12, СР–13, ДО–14, СО–15
4.	До Міжнародного дня відмови від куріння провести акцію	16.11.2017 р.	студентський актив
5.	Взяти участь у спартакіаді СНУ: а) серед студентів університету; б) серед викладачів, працівників університету	протягом року	деканат, куратори, викладачі фізичної культури
6.	Для формування навичок здорового способу життя провести лекторії на тему «Профілактика шкірно-венеричних захворювань»	березень 2018р.	відповідальний з виховної роботи
7.	Взяти участь у конкурсі на кращу студентську кімнату	березень 2018 р.	студентський актив
8.	До Всесвітнього дня здоров'я провести День здоров'я	квітень 2018 р.	деканат, куратори курсів, викладачі фізичної культури
9.	Взяти участь у студентській толоці з упорядкування прилеглої до корпусу № 1 території	квітень 2018 р.	студентський актив
Профорієнтаційна робота			
1.	Залучати студентів факультету до участі в профорієнтаційних проектах, програмах	протягом року	деканат
2.	Взяти участь у «Дні кар'єри ЄС»	06.10.2017р.	деканат, куратори, студентський актив
3.	Організовувати зустрічі студентів з представниками Центру кар'єри СНУ імені Лесі Українки	протягом року	деканат
4.	Організовувати та проводити зустрічі з кращими випускниками педагогічного факультету	протягом року	заступник декана з виховної роботи, студентський актив
5.	Організовувати зустрічі з випускниками, педагогами-практиками	протягом року	деканат, куратори
6.	Проводити вечори спілкування	протягом року	деканат, куратори, студентський актив
7.	Проводити серед випускників популяризацію та залучення до членства в Асоціації випускників	протягом року	деканат

Заступник декана з виховної роботи

доц. І. І. Сидорук

Діагностично-методичне забезпечення вивчення рівня сформованості соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників

Додаток Л 1
Таблиця Л 1

Узагальнений діагностичний інструментарій

Компоненти сформованості СК МСП	Критерії сформованості СК МСП	Діагностичні методики для виявлення показників сформованості СК МСП
1	2	3
Мотиваційно-ціннісний	Мотиваційна підструктура: сила й стійкість мотиваційних орієнтацій особистісного та соціо професійного становлення/розвитку; сила й стійкість мотиваційних орієнтацій в соціально-професійній діяльності; сила й стійкість мотиваційних орієнтацій в міжособистісних відносинах	Анкета самооцінки «Мотиваційні тенденції соціально-професійного становлення особистості»; Методика «Мета-засіб-результат» (МЗР) (О. Карманов);
	Ціннісна підструктура: чіткість ієрархії соціально значущих, професійних цінностей; сила та стійкість просоціальних ціннісних орієнтацій; ціннісно-смісловне розуміння студентами соціальної дійсності; ставлення до соціальних норм і цінностей	Опитувач термінальних цінностей «Психодіагностики ціннісних орієнтацій» ((ОТеЦ) І. Сеніна); Тест: «Визначення рівня самоактуалізації особистості» (опитувач САМОАЛ) (шкала «Цінності»).
	Сила й стійкість соціальних настановлень	Анкета самооцінки «Мотиваційні тенденції соціально-професійного становлення особистості»; Методика діагностики професійної спрямованості особистості (автор Б. Басс) (у модифікації автора)
Особистісно-рефлексивний	Особистісна підструктура: ступінь розвиненості соціально значущих якостей особистості (психічних та індивідуальних властивостей фахівця, що визначають СК МСП, внутрішніх потреб у ній (суб'єктивний чинник)), здатностей	Методика «Мета–засіб–результат» (МЗР) (О. Карманов); Тест «Діагностика перцептивно-інтерактивної компетентності» (модифікований варіант М. Фетискіна); Тест: «Визначення рівня самоактуалізації особистості» (опитувач САМОАЛ);

Закінчення таблиці Л 1

1	2	3
Особистісно-рефлексивний		Вербальний тест «Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл); «Вимірювання комунікативної та соціальної компетентності» КОСКОМ В. Н. Куниціної
	Рефлексивна підструктура: повнота, ступінь розвиненості спроможності до рефлексії власної соціо професійної діяльності та діяльності інших	Методика діагностики рефлексивності (опитувальник А. Карпова, тест на рефлексію); Методика «Самооцінка рефлексивних умінь» (Л. А. Носко) (у модифікації автора)
Когнітивно-діяльнісний	Когнітивна підструктура: глибина, повнота, міцність та структурованість соціальних знань; розвиненість, ступінь розуміння предметної сфери; розуміння змісту сфери діяльності; глибина, повнота, міцність знань щодо того, «як діяти», «як бути»; розвиненість системи інтелектуальних здібностей, пов'язаних з обробкою соціальної інформації, яка визначає рівень адекватності й успішності соціальної взаємодії (соціальний інтелект)	Анкета «Соціальна компетентність соціального працівника в процесі здійснення соціально-професійної діяльності»
	Діяльнісна підструктура: якість сформованості соціально-професійних умінь, навичок (уміння та навички соціального функціонування, реалізації соціально-професійних функцій); якість, багатство рольового репертуару соціальної поведінки; багатство практичного соціального досвіду, досвіду в розв'язанні складних соціально-професійних проблем; ступінь прояву соціальної активності, автономності, адаптивності; соціально-професійної мобільності, їх якість	Анкета «Утруднення майбутнього соціального працівника в процесі здійснення соціально-професійної діяльності, пов'язаної із соціальною компетентністю»; «Вимірювання комунікативної та соціальної компетентності» КОСКОМ В. Н. Куниціної
		Опитувальник «Соціальна активність майбутніх фахівців»; Діагностика перцептивно-інтерактивної компетентності (модифікований варіант М. Фетискіна)

Анкета самооцінки

«Мотиваційні тенденції соціально-професійного становлення особистості»

[розроблено автором]

Друзе! В анкеті перераховано можливі мотиви/настановлення, що визначають твою соціальну та професійну спрямованість. Вплив визначених мотивів/настановлень пропонуємо оцінити у балах (мотив/настановлення):

5 – дуже сильний/так;

4 – великий/скоріше так, ніж ні;

3 – середній/і так, і ні;

0–2 – незначний, або не має ніякого значення/немає, або скоріше ні, ніж так.

№ п/п	Мотив/настановлення соціальної та професійної спрямованості	Бал			
		0–2	3	4	5
1.	Прагну до взаємодії у процесі розв'язання проблем				
2.	Прагну до соціально-пізнавальної діяльності				
3.	Прагну до соціальної взаємодії				
4.	Прагну до соціального розвитку				
5.	Прагну до соціально значущої діяльності, потребую її здійснення, хочу себе в ній проявити				
6.	Прагну до самореалізації в професійній діяльності				
7.	Прагну до самовдосконалення в обраній професії				
8.	Прагну до наукового пошуку				
9.	Прагну до професійного спілкування, розширення його кола, налагодження нових соціальних контактів				
10.	Прагну до налагодження професійного діалогу з практиками, фахівцями та обміну досвідом				
11.	Прагну здобути соціальні знання				
12.	Прагну зрозуміти та осмислити соціальні мотиви інших				
Сума балів					

Методика «Мета–засіб–результат» (МЗР)
(за О. Кармановим) [297, 124–126]

Цей опитувальник розрахований на дослідження особливостей структури діяльності. У основу його покладено поняття «Мета–засіб–результат», що відображає основні риси тієї чи іншої діяльності. Згідно з парадигмою, будь-яку діяльність можна розглядати як таку, що складається з трьох компонентів, котрі, зазвичай, чергуються послідовно. На початку людина, синтезуючи велику кількість інформації, виробляє мету діяльності – стає уявляти більш-менш зрозумілу картину бажаного майбутнього (кінцевий стан), у яке вона хоче привести ситуацію й себе. Далі – засоби, тобто той ресурс, який людина готова витратити на досягнення мети. Завершенням будь-якої діяльності є актуалізація результату – того підсумку, якого досягла людина.

Люди в різні періоди життя володіють неоднаковими параметрами власної діяльності. Методика призначена для визначення особистісних властивостей індивіда, пов'язаних із діяльністю за період 1–2 місяці до проведення тесту. Іншими словами, результати тестування за опитувальником МЗР не дають змогу оцінити те, володів чи ні досліджуваний тією або іншою якістю протягом певного періоду до діагностики (наприклад за півроку до проведення тесту). Опитувальник рекомендовано застосовувати, починаючи з підліткового віку. Допустима групова форма роботи.

Текст опитувальника

Інструкція. Опитувальник містить твердження, що стосуються Вашого характеру, поведінки. До опитувальника додається бланк відповідей, де номери в клітках відповідають номерам тверджень. Прочитайте кожне твердження і вирішіть, правильне воно, чи ні. Якщо Ви вирішили, що це твердження правильне – ставте відмітку (+) на бланку відповідей поряд із його номером. Якщо твердження щодо Вас неправильне – відмітку (–). Якщо відповідь на твердження є неоднозначною (можете застосувати «правильно» або «неправильно», залежно від періоду Вашого життя), обирайте відповідь актуальну у цей момент. Якщо Вам важко однозначно відповісти на яке-небудь питання, то можете не ставити ніякого знака. Проте врахуйте, що якщо пропустите 5 і більше тверджень, то результат буде невірогідним.

1. Я активна людина.
2. Іноді я приходжу в сильне збудження.
3. Буває так, що я чим-небудь роздратований.
4. Я завжди їм те, що мені пропонують.
5. Щоб досягти чогось у житті, потрібно уміти ставити перед собою цілі.
6. Я б порівняв себе з добре налаштованим музичним інструментом.
7. Я завжди роблю так, як мені говорять.

8. Іноді я замислююся про сенс життя.
9. Не люблю, коли мені підказують, як треба робити.
10. Я можу пояснити вчинки кожної людини.
11. Часто мої близькі мене не слухають і мені доводиться повторювати одну фразу декілька разів, щоб мене почули.
12. Часто зі мною трапляються дивні речі.
13. Зазвичай я не можу однозначно сказати про когось, хороша він людина чи ні.
14. Я вважаю за краще ставити перед собою цілі не надто складні, але й не прості.
15. Зі мною часто відбуваються речі, які я не можу пояснити.
16. Коли залишаюся один, я багато розмірковую.
17. Я нудькую рідко.
18. Мені можна довірити будь-яку таємницю.
19. У будь-якій ситуації можна знайти вихід.
20. Захід сонця викликає у мене натхнення.
21. Коли я проходжу повз м'яч, у мене виникає бажання штовхнути його.
22. Коли хвилююся, то я частіше червонію, ніж блідну.
23. Хороша музика мене надихає.
24. Мету перед собою вважаю за краще ставити сам.
25. Вигляд неприємної мені людини викликає бажання її побити або завдати їй якої-небудь іншої шкоди.
26. Все, що мені дороге, однаково цінне для мене.
27. Коли я щось роблю, то охоче вислуховую будь-які поради.
28. Удаю закінчена справа викликає в мене приплив гарного настрою.
29. Ухвалюючи рішення, я зважую всі «за» й «проти».
30. Іноді буває, що я говорю про когось погано.
31. У мене характер, швидше за все, «нападника», ніж «захисника».
32. Стабільність краща за непередбачуваність.

Опитувальник термінальних цінностей
(за І. Сеніним) [296, 92–102]

Інструкція. Вам пропонується опитувальник, у якому перелічуються різні бажання та прагнення людини. Просимо Вас оцінити кожне із тверджень за п'ятибальною шкалою таким чином:

- «1» – ставте у відповідній клітинці бланку відповідей, якщо особисто для Вас те, що написано у твердженні, не має ніякого значення;
- «2» – якщо для Вас зміст твердження має хоча б якесь значення;
- «3» – якщо для Вас зміст твердження має певне значення;
- «4» – якщо для Вас зміст твердження має важливе значення;
- «5» – якщо для Вас зміст твердження є дуже важливим.

Пам'ятайте! Опитувальник не містить правильних або неправильних відповідей. Для кожного твердження можна обрати лише один варіант відповіді. Тому, будь ласка, відповідайте правдиво. Ми дуже сподіваємось на Вашу відвертість.

1. В роботі швидко досягати визначеної мети.
2. Створювати щось нове у тій галузі знань, що вивчаєте.
3. Знаходити внутрішнє задоволення в активному суспільному житті.
4. Мати цікаву роботу, яка повністю Вас поглинає.
5. Навчатися задля того, щоб не відставати в освіті від людей Вашого кола.
6. Дотримуватись такого способу сімейного життя, який цінує суспільство.
7. Щоб люди Вашого кола у вільний час захоплювались тим, що й Ви.
8. Отримувати матеріальну винагороду за суспільну діяльність.
9. Щоб вигляд Вашого помешкання постійно змінювався.
10. Здобути вищу освіту або вступити до аспірантури, щоб отримати вчену ступінь.
11. Щоб Ваша родина мала високий рівень матеріального добробуту.
12. Уникати конформізму у своїх суспільно-політичних поглядах.
13. У своєму захопленні швидко досягати визначених цілей.
14. Навчатися, щоб «не загубитись у натовпі».
15. Мати товариські відносини з колегами по роботі.
16. Бути членом якогось клубу за інтересами.
17. Розвивати свої організаторські здібності, займаючись суспільною діяльністю.
18. Разом із сім'єю відвідувати театри, художні виставки, концерти.
19. Щоб Ваше захоплення підкреслювало Вашу індивідуальність.
20. Щоб рівень освіти допоміг покращити матеріальне становище.
21. Яким чином оцінюють Вашу роботу інші люди.
22. Спілкуватися з різними людьми, активно беручи участь у суспільній діяльності.
23. Навчатися, щоб «не заривати свій талант у землю».
24. Щоб Ваші діти випереджали у своєму розвитку своїх однолітків.

25. У вільний час створювати щось нове, чого раніше не існувало.
26. Щоб Ваша професія підкреслювала Вашу індивідуальність.
27. Щоб не відставати від сучасності, цікавитися суспільно-політичним життям.
28. Щоб рівень Вашої освіченості дав змогу відчувати себе впевнено під час спілкування з різними людьми.
29. Зберігати повну свободу та незалежність від членів Вашої родини.
30. Щоб Ваше захоплення допомагало Вам закріпити Ваше матеріальне становище.
31. Бути раціоналізатором, новатором.
32. Досягати конкретних цілей, займаючись суспільною діяльністю.
33. Навчатися, щоб пізнавати щось нове в тій галузі знань, котру Ви вивчаєте.
34. Бути лідером у Вашій сім'ї.
35. Знати свої здібності у сфері Вашого хобі.
36. Щоб робота давала можливість придбати різні дефіцитні товари.
37. Застосовувати свої власні методи в суспільній діяльності.
38. Щоб сімейне життя виправило деякі недоліки Вашої натури.
39. Повністю зосередитися на своєму занятті, проводячи вільний час за хобі.
40. Бути корисним для суспільства.
41. Постійно підвищувати свою кваліфікацію.
42. Щоб лідером у Вашій родині був хтось інший, крім Вас.
43. Отримувати задоволення не від результату Вашої роботи, а від її процесу.
44. Знати, якого рівня освіти можна досягнути за Ваших здібностей.
45. Зайняти таке місце в суспільстві, яке б укріпило Ваше матеріальне становище.
46. Ретельно планувати своє сімейне життя.
47. Щоб під час роботи співробітники постійно були поруч.
48. Щоб життя нашого суспільства постійно змінювалося.
49. Мати дружину (чоловіка) з родини з високим соціальним статусом.
50. Щоб рівень Вашої освіти допоміг зайняти бажану посаду.
51. Мати власні політичні переконання.
52. Перед початком роботи чітко її розпланувати.
53. Постійно цікавитися новими методами навчання та виховання дітей у родині.
54. Захоплюючись чимось у вільний час, спілкуватися з людьми, які захоплюються тим самим.
55. Підвищувати рівень своєї освіти, щоб зробити внесок у дисципліну, яку вивчаєте.
56. Займаючись суспільною діяльністю, навчитися переконувати людей у своїй думці.
57. Щоб Ваша робота була не гіршою ніж в інших.
58. Щоб Ваша дружина (чоловік) отримувала високу зарплату.
59. Щоб Ваша освіта давала можливість отримувати додатковий матеріальний прибуток (гонорари, придбання на пільгових умовах дефіцитних товарів, путівок).

60. Беручи участь у суспільному житті, взаємодіяти з досвідченими людьми.
61. Щоб Ваша робота не суперечила Вашим життєвим принципам.
62. У шлюбі бути завжди вірним.
63. У своєму захопленні створювати необхідні в житті речі (одяг, меблі, ін.).
64. Підвищуючи рівень своєї освіти, бути в колі освічених та цікавих людей.
65. Щоб Ваші суспільно-політичні погляди збігалися з думкою авторитетних для Вас людей.
66. Мати високооплачувану роботу.
67. У сімейному житті опиратися лише на власні погляди, навіть якщо вони суперечать суспільній думці.
68. Досягати поставленої мети у своїй суспільній діяльності.
69. Пристосовуватися до характеру Вашої дружини (чоловіка) для того, щоб уникнути сімейних конфліктів.
70. Витратити час на вивчення нових віянь у Вашій професійній сфері.
71. Щоб хобі займало велику частину Вашого вільного часу.
72. Вносити різноманітні вдосконалення у сферу Вашого захоплення.
73. Щоб рівень Вашої освіти відповідав рівню освіти людини, думку якої Ви цінуєте.
74. Здобути повагу людей завдяки своєму захопленню.
75. Обрати рідкісну унікальну спеціальність для навчання, щоб краще проявити свою індивідуальність.
76. Займаючись на дозвіллі улюбленою справою, детально продумувати свої дії.
77. Щоб Ваші погляди на життя виявлялись у Вашому захопленні.
78. Навчатися, отримуючи при цьому задоволення.
79. Щоб прийоми Вашої роботи не змінювалися.
80. Щоб коло Ваших захоплень постійно зростало.

**Тест: «Визначення рівня самоактуалізації особистості»
(опитувальник САМОАЛ)
[424, с. 61–72]**

Шкали: орієнтація в часі, цінності, погляд на природу людини, потреба в пізнанні, креативність (прагнення до творчості), автономність, спонтанність, саморозуміння, аутосимпатія, контактність, гнучкість у спілкуванні.

Інструкція. Із двох варіантів тверджень виберіть те, яке Вам більше до вподоби чи краще збігається з Вашими уявленнями, точніше відображає Вашу оцінку. У тесті немає хороших чи поганих, правильних або неправильних відповідей. Найкраща відповідь та, що першою спадає на думку, є імпульсивною.

1. А) Настане час, коли я заживу по-справжньому, не так, як зараз.
Б) Я впевнений, що живу по-справжньому вже зараз.
2. А) Я дуже захоплений власною професією.
Б) Не можу сказати, що мені подобається моя робота й те, чим я займаюсь.
3. А) Якщо незнайома людина зробить мені послугу, я почуваю себе зобов'язаним їй.
Б) Приймаючи послугу незнайомої людини, я не почуваю себе зобов'язаним їй.
4. А) Мені буває важко зрозуміти свої почуття.
Б) Я завжди можу зрозуміти свої почуття.
5. А) Я часто замислююся над тим, чи правильно я поведив себе в тій або іншій ситуації.
Б) Я рідко замислююся над тим, наскільки правильна моя поведінка.
6. А) Я внутрішньо ніяковію, коли мені говорять компліменти.
Б) Я рідко ніяковію, коли мені кажуть компліменти.
7. А) Здатність до творчості – природна властивість людини.
Б) Далеко не всі люди наділені творчими здібностями.
8. А) У мене не завжди вистачає часу на те, щоб стежити за новинками літератури й мистецтва.
Б) Я докладаю зусиль, намагаючись стежити за новинками літератури та мистецтва.
9. А) Я часто приймаю ризиковані рішення.
Б) Мені важко приймати ризиковані рішення.
10. А) Інколи я можу дати співрозмовнику зрозуміти, що він мені здається дурним і нецікавим.
Б) Я вважаю неприпустимим дати зрозуміти людині, що вона мені здається дурною й нецікавою.
11. А) Я люблю залишати приємне «на потім».
Б) Я не залишаю приємне «на потім».

12. А) Я вважаю нечемним переривати розмову, якщо вона цікава лише моєму співрозмовнику.
Б) Я можу швидко й невимушено переривати розмову, яка цікава тільки одній стороні.
13. А) Я прагну до досягнення внутрішньої гармонії.
Б) Стан внутрішньої гармонії майже недосяжний.
14. А) Не можу сказати, що я собі подобаюсь.
Б) Я собі подобаюсь.
15. А) Я думаю, що більшості людей можна довіряти.
Б) Думаю, що без крайньої необхідності людям довіряти не варто.
16. А) Погано оплачувана робота не може приносити задоволення.
Б) Цікава, творча робота – сама по собі вже винагорода.
17. А) Досить часто мені нудно.
Б) Мені ніколи не буває нудно.
18. А) Я не буду відступати від власних принципів навіть заради корисних справ, за які міг би розраховувати на людську вдячність.
Б) Я б відступив від своїх принципів заради справ, за які люди були б мені вдячні.
19. А) Інколи мені важко бути щирим.
Б) Мені завжди вдається бути щирим.
20. А) Коли я подобаюся собі, мені здається, що я подобаюся і навколишнім.
Б) Навіть коли я собі подобаюся, то розумію, що є люди, яким я неприємний.
21. А) Я довіряю своїм бажанням, що зненацька виникли.
Б) Свої раптові бажання я завжди намагаюся осмислити.
22. А) Я повинен бути досконалим у всьому, що роблю.
Б) Я не занадто засмучуюся, якщо мені не вдається бути досконалим.
23. А) Егоїзм – природна властивість будь-якої людини.
Б) Більшості людей егоїзм не властивий.
24. А) Якщо я не відразу знаходжу відповідь на питання, то можу відкласти його на деякий час.
Б) Я буду шукати відповідь на питання, що цікавить мене, незважаючи на витрати часу.
25. А) Я люблю перечитувати книги, які мені сподобались.
Б) Краще прочитати нову книгу, ніж повертатися до прочитаної.
26. А) Я намагаюся поводитись так, як очікують навколишні.
Б) Я не схильний задумуватися над тим, чого чекають від мене навколишні.
27. А) Минуле, нинішнє й майбутнє здаються мені єдиним цілим.
Б) Думаю, що моє нинішнє не дуже пов'язане з минулим або майбутнім.
28. А) Більшість того, що я роблю, приносить мені задоволення.
Б) Лише деякі з моїх занять по-справжньому мене тішать.
29. А) Прагнучи розібратись у характері й почуттях навколишніх, люди часто бувають нетактовні.

- Б) Прагнення розібратись у характері та почуттях навколишніх людей цілком природне й виправдовує деяку нетактовність.
30. А) Я добре знаю, які почуття я здатен відчувати, а які ні.
Б) Я ще не зрозумів до кінця, які почуття я здатен відчувати.
31. А) Я відчуваю докори сумління, якщо серджуся на тих, кого люблю.
Б) Я не відчуваю докорів сумління, якщо серджуся на тих, кого люблю.
32. А) Людина повинна спокійно ставитися до того, що вона може почути про себе від інших.
Б) Цілком природно образитися, почувши неприємну думку про себе.
33. А) Зусилля, яких вимагає пізнання істини, варті того, бо приносять користь.
Б) Зусилля, яких вимагає пізнання істини, варті того, оскільки приносять задоволення.
34. А) У складних ситуаціях треба діяти випробуваними засобами: це гарантує успіх.
Б) У складних ситуаціях треба знаходити принципово нові рішення.
35. А) Люди рідко дратують мене.
Б) Люди часто мене дратують.
36. А) Якби була можливість повернути минуле, я б там багато чого змінив.
Б) Я задоволений своїм минулим і не хочу в ньому нічого змінювати.
37. А) Головне в житті – приносити користь і подобатися людям.
Б) Головне в житті – робити добро й служити істині.
38. А) Інколи я боюся виглядати занадто ніжним.
Б) Я ніколи не боюся виявляти свою ніжність.
39. А) Я вважаю, що висловити свої почуття важливо за будь-яких обставин.
Б) Не варто необдуманно висловлювати свої почуття, не зваживши на ситуацію.
40. А) Я вірю в себе лише тоді, коли відчуваю, що можу розв'язати свої проблеми.
Б) Я вірю в себе навіть тоді, коли не здатен розв'язати свої проблеми.
41. А) Здійснюючи вчинки, люди керуються взаємними інтересами.
Б) За своєю природою люди схильні піклуватися лише про власні інтереси.
42. А) Мене цікавлять усі нововведення в моїй професійній сфері.
Б) Я скептично ставлюся до більшості нововведень у своїй професійній сфері.
43. А) Я думаю, що творчість повинна приносити користь людям.
Б) Я вважаю, що творчість повинна приносити людям задоволення.
44. А) У мене завжди є власна думка щодо важливих питань.
Б) Формуючи власну думку, я схильний прислуховуватися до думок поважних й авторитетних людей.
45. А) Секс без любові не є цінністю.
Б) Навіть без любові секс – це дуже значуща цінність.
46. А) Я почуваю себе відповідальним за настрій співрозмовника.
Б) Я не почуваюся відповідальним за це.

47. А) Я легко мирюся зі своїми слабкостями.
Б) Змиритися зі своїми слабкостями мені нелегко.
48. А) Успіх у спілкуванні залежить від того, наскільки людина здатна розкрити себе іншому.
Б) Успіх у спілкуванні залежить від уміння підкреслити свої переваги та приховати недоліки.
49. А) Моє почуття самоповаги залежить від того, чого я досягнув.
Б) Моє почуття самоповаги не залежить від моїх досягнень.
50. А) Більшість людей призвичаїлися діяти «за лінією найменшого опору».
Б) Думаю, що більшість людей до цього не схильні.
51. А) Вузька спеціалізація потрібна вченому.
Б) Заглиблення у вузьку спеціалізацію робить людину обмеженою.
52. А) Дуже важливо, чи є в людини в житті радощі пізнання й творчості.
Б) У житті дуже важливо бути корисним людям.
53. А) Мені подобається брати участь у палких суперечках.
Б) Я не люблю суперечок.
54. А) Я цікавлюся віщуваннями, гороскопами, астрологічними прогнозами.
Б) Подібні речі мене не цікавлять.
55. А) Людина повинна працювати заради задоволення своїх потреб і блага власної сім'ї.
Б) Людина повинна працювати, щоб реалізувати свої здібності й бажання.
56. А) У розв'язанні особистих проблем я керуюся загальноновизнаними уявленнями.
Б) Свої проблеми я розв'язую так, як вважаю за потрібне.
57. А) Воля потрібна для того, щоб стримувати бажання й контролювати почуття.
Б) Головне призначення волі – підштовхувати зусилля та збільшувати енергію людини.
58. А) Я не соромлюся своїх слабкостей перед друзями.
Б) Мені нелегко виявляти свої слабкості навіть перед друзями.
59. А) Людині властиве прагнення до нового.
Б) Люди прагнуть до нового лише за необхідності.
60. А) Я думаю, що вислів «вік живи – вік навчайся», – є хибним.
Б) Вислів «Вік живи – вік навчайся», – я вважаю істинним.
61. А) Я думаю, що сенс життя полягає у творчості.
Б) Навряд чи у творчості можна знайти сенс життя.
62. А) Мені буває непросто познайомитися з людиною, яка мені симпатична.
Б) Я не маю труднощів, знайомлячись із будь-ким.
63. А) Мене засмучує, що значна частина життя минає даремно.
Б) Не можу сказати, що деяка частина мого життя минає дарма.
64. А) Для обдарованої людини неприпустиме нехтування своїм обов'язком.
Б) Талант і здібність важать більше, ніж обов'язок.
65. А) Мені добре вдається маніпулювати людьми.
Б) Я вважаю, що маніпулювати людьми неетично.

66. А) Я намагаюсь уникати засмучення.
Б) Я роблю те, що вважаю за потрібне, незважаючи на можливі засмучення.
67. А) У більшості ситуацій я не можу блазнювати.
Б) Є безліч ситуацій, у яких я можу блазнювати.
68. А) Критика на мою адресу знижує самооцінку.
Б) Критика практично не впливає на мою самооцінку.
69. А) Заздрість властива лише невдахам, які вважають, що їх обійшли.
Б) Більшість людей заздрісні, хоча й намагаються це приховати.
70. А) Вибираючи для себе заняття, людина повинна враховувати його суспільну значущість.
Б) Людина повинна займатися, передусім, тим, що їй цікаво.
71. А) Я думаю, що для творчості потрібні знання в обраній сфері.
Б) Я думаю, що знання для цього зовсім не обов'язкові.
72. А) Я можу сказати, що живу з відчуттям щастя.
Б) Я не можу сказати, що живу з відчуттям щастя.
73. А) Я думаю, що люди повинні аналізувати себе й своє життя.
Б) Я вважаю, що самоаналіз завдає більше шкоди, ніж користі.
74. А) Я намагаюся знайти пояснення навіть для тих своїх вчинків, котрі роблю просто тому, що мені це хочеться.
Б) Я не шукаю пояснення для своїх дій і вчинків.
75. А) Я впевнений, що кожен може прожити так, як йому хочеться.
Б) Я думаю, що в людини мало шансів прожити своє життя так, як хотілося б.
76. А) Про людину ніколи не можна сказати з упевненістю, добра вона чи зла.
Б) Добра людина чи зла – це видно одразу.
77. А) Для творчості потрібно дуже багато вільного часу.
Б) Мені здається, що в житті завжди можна знайти час для творчості.
78. А) Зазвичай я бажаю переконати співрозмовника, що я маю рацію.
Б) У суперечці я намагаюся зрозуміти позицію співрозмовника, а не переконати його.
79. А) Якщо я роблю щось винятково для себе, мені буває ніяково.
Б) Я не відчуваю ніяковості в такій ситуації.
80. А) Я вважаю себе творцем свого майбутнього.
Б) Навряд чи я сильно впливаю на власне майбутнє.
81. А) Вислів «Добро має бути з кулаками», – я вважаю правильним.
Б) Навряд чи правильний вислів «Добро має бути з кулаками».
82. А) Я думаю, що недоліки людей значно більш помітні, ніж їхні чесноти.
Б) Чесноти людини побачити значно легше, ніж її недоліки.
83. А) Інколи я боюся бути самим собою.
Б) Я ніколи не боюся бути самим собою.
84. А) Я намагаюся не згадувати про свої минулі неприємності.
Б) Час від часу я схильний повертатися до спогадів про минулі невдачі.
85. А) Я вважаю, що метою життя повинно бути щось значне.

- Б) Я зовсім не вважаю, що метою життя неодмінно повинно бути щось значне.
86. А) Люди прагнуть того, щоб розуміти й довіряти одна одній.
Б) Замикаючись у колі власних інтересів, люди не розуміють навколишніх.
87. А) Я намагаюся не бути «білою вороною».
Б) Я дозволяю собі бути «білою вороною».
88. А) У довірливій бесіді люди, зазвичай, щирі.
Б) Навіть у довірливій бесіді людині важко бути щирою.
89. А) Буває, що я соромлюся виявляти свої почуття.
Б) Я ніколи цього не соромлюсь.
90. А) Я можу робити щось для інших, не вимагаючи, щоб вони це оцінили.
Б) Я маю право очікувати від людей, що вони оцінять те, що я для них роблю.
91. А) Я виявляю свою приязнь до людини, незалежно від того, чи взаємна вона.
Б) Я рідко виявляю свою приязнь до людини, не будучи впевненим, що вона взаємна.
92. А) Я думаю, що в спілкуванні потрібно відкрито виявляти своє невдоволення іншими.
Б) Мені здається, що в спілкуванні люди повинні приховувати взаємне невдоволення.
93. А) Я приймаю наявність суперечностей у самому собі.
Б) Внутрішні суперечності знижують мою самооцінку.
94. А) Я прагну відкрито висловлювати свої почуття.
Б) Думаю, що у відкритому прояві почуттів завжди є елемент нестриманості.
95. А) Я впевнений у собі.
Б) Не можу сказати, що я впевнений у собі.
96. А) Досягнення щастя не може бути головною метою людських стосунків.
Б) Досягнення щастя – головна мета людських стосунків.
97. А) Мене люблять, тому що я на це заслуговую.
Б) Мене люблять, тому що я сам здатен любити.
98. А) Нерозділене кохання здатне зробити життя нестерпним.
Б) Життя без кохання гірше, ніж нерозділене кохання в житті.
99. А) Якщо розмова не вдалася, я спробую побудувати її інакше.
Б) Зазвичай розмова не складається через неуважність співрозмовника.
100. А) Я намагаюся справити на людей хороше враження.
Б) Люди бачать мене таким, який я насправді.

Методика діагностики професійної спрямованості особистості
(за Б. Бассом, у модифікації) [627, с. 112–117]

Інструкція. Шановний колего! Тобі пропонується відповісти на запитання опитувальника, який містить 27 суджень, на кожне з яких існує три варіанти відповідей (а, б, в). Потрібно обрати одну з них, ту, котра найбільше відповідає дійсності та записати її на бланку відповідей у стовпчику «найбільш вірогідно». Потім треба обрати одну відповідь, яка найменш відповідає реальності, та записати її на бланку відповідей у стовпчику «найменш вірогідно».

Текст опитувальника

1. *Найбільше задоволення отримую від:*
 - а) схвалення моєї роботи;
 - б) усвідомлення того, що робота виконана добре;
 - в) усвідомлення того, що мене оточують друзі.

2. *Якби я грав у футбол (волейбол, баскетбол), то прагнув би бути:*
 - а) тренером, який розробляє тактику гри;
 - б) відомим гравцем;
 - в) обраним капітаном команди.

3. *На мою думку, кращим соціальним працівником є той, хто:*
 - а) цікавиться клієнтом, його проблемами та має до кожного індивідуальний підхід;
 - б) може знайти підхід до клієнта так, що він із задоволенням урахує всі поради соціального працівника;
 - в) створює в роботі таку атмосферу, у якій клієнт може висловити власну думку.

4. *Мені подобається, коли люди:*
 - а) радіють за виконану роботу;
 - б) із задоволенням працюють у колективі;
 - в) прагнуть виконати свою роботу краще за інших.

5. *Я бажав би, щоб мої друзі:*
 - а) були доброзичливими та допомагали людям, коли це треба;
 - б) були вірними та відданими мені;
 - в) були розумними й цікавими.

6. *Кращими друзями я вважаю тих:*
 - а) із ким маю добрі стосунки;
 - б) на кого завжди можна покластися;
 - в) хто може багато досягнути в житті.

7. *Найбільше мені не подобається:*
- а) коли в мене щось не виходить;
 - б) коли розладнуються стосунки з товаришами, колегами;
 - в) коли мене критикують.
8. *На мою думку, дуже погано, коли соціальний працівник:*
- а) приховує свої антипатії до клієнтів, насміхається та дражнить їх;
 - б) викликає дух суперництва в колективі;
 - в) недостатньо добре знає предметну сферу, у якій працює.
9. *У дитинстві мені найбільше подобалося:*
- а) проводити час із друзями;
 - б) відчуття виконаної справи;
 - в) коли мої вчинки схвалювали.
10. *Я хотів би бути схожим на тих, хто:*
- а) досягнув успіху в житті;
 - б) справді закоханий у свою справу;
 - в) відзначається доброзичливістю й товариськістю.
11. *Заклад вищої освіти насамперед має:*
- а) навчати виконувати завдання, які ставить життя;
 - б) розвивати індивідуальні здібності студентів;
 - в) виховувати риси, які допомагають устанавлювати стосунки з людьми.
12. *Якби я мав більше вільного часу, то використовував би його:*
- а) для спілкування з друзями;
 - б) для відпочинку;
 - в) для самоосвіти та улюблених справ.
13. *Найбільших успіхів я досягаю, коли:*
- а) працюю з людьми, до яких відчуваю симпатію;
 - б) маю цікаву роботу;
 - в) отримую винагороду за свої зусилля.
14. *Мені подобається, коли:*
- а) інші люди поважають мене;
 - б) я відчуваю задоволення від добре виконаної роботи;
 - в) я маю час приємно спілкуватися з друзями.
15. *Якби про мене написали в газеті, то краще було б, щоб:*
- а) розповіли про якусь цікаву справу, пов'язану з навчанням, працею або спортом, у якій я брав участь;
 - б) написали про мою діяльність;

в) обов'язково розповіли про колектив, у якому я працював.

16. *Найкраще я навчаюся, коли викладач:*

- а) має до мене індивідуальний підхід;
- б) може зацікавити своїм предметом;
- в) колективно обговорює проблеми, що вивчаються.

17. *Для мене не має нічого гіршого за:*

- а) образу власної гідності;
- б) невдачу під час виконання важливої справи;
- в) втрату друзів.

18. *Найбільше я ціную:*

- а) успіх;
- б) можливості спільної праці;
- в) здоровий глузд та інтуїцію.

19. *Я не поважаю людей, які:*

- а) вважають себе гіршими за інших;
- б) часто сваряться та конфліктують;
- в) заперечують усе нове.

20. *Приємно, коли:*

- а) працюєш над важливою справою;
- б) маєш багато друзів;
- в) усім подобаєшся та викликаєш схвалення.

21. *На мою думку, керівник повинен бути насамперед:*

- а) доступним;
- б) авторитетним;
- в) вимогливим.

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

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

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

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

24. *Я хотів би:*

- а) вигадати цікавий конкурс соціальних проєктів;
- б) перемогти в конкурсі соціальних проєктів;
- в) організувати конкурс соціальних проєктів і керувати ним.

25. *Для мене важливо знати:*

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

26. *Людина повинна прагнути до того, щоб:*

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

27. *Найкраще я відпочиваю у вільний час, коли:*

- а) спілкуюся з друзями;
- б) переглядаю цікаві фільми;
- в) займаюся своєю улюбленою справою.

Діагностика перцептивно-інтерактивної компетентності
(у модифікації М. Фетискіна) [581, с. 165–166]

Шкали: взаємопізнання, взаєморозуміння, взаємовплив, соціальна автономність, соціальна адаптивність, соціальна активність.

Призначення тесту: вивчення особистісної готовності до формування інтегративних критеріїв інтерактивної компетентності в межах малих груп стабільного й тимчасового типів.

Інструкція до тесту: за п'ятибальною шкалою оцініть особливості міжособистісної взаємодії у Вашій групі:

- 5 – завжди;
- 4 – практично завжди;
- 3 – складно відповісти;
- 2 – рідко;
- 1 – ніколи.

Тест

I

1. Я добре розбираюся в людях.
2. Багато хто ділиться зі мною своїми секретами.
3. Я добре знаю своїх друзів з усіх сторін.
4. Я добре знаю смаки та звички членів своєї групи.
5. Прагну зрозуміти, що за людина поруч зі мною.

II

6. Багато хто розуміє мене з півслова.
7. Я легко знаходжу спільну мову з навколишніми.
8. Зазвичай я легко вгадую, у якому настрої мої друзі.
9. Мої ідеї позитивно оцінюються навколишніми.
10. Прагну до того, щоб інші завжди легко й швидко могли зрозуміти мене.

III

11. Я легко можу переконати в чомусь іншу людину.
12. Я часто керую роботою моїх друзів.
13. Часто навколишні займають мою позицію (переходять на мій бік).
14. Я легко можу розташувати до відвертості.
15. Мої однолітки поділяють багато моїх захоплень.

IV

16. У прийнятті рішення я покладаюся лише на себе.
17. Я дорожу не лише цінностями групи, але й своєю думкою та ставленням до чого-небудь.

18. Я завжди роблю те, що відповідає моїм переконанням.
19. У конфлікті я завжди намагаюсь аргументувати свою позицію.
20. Мої вчинки мало залежать від думки навколишніх.
21. Я майже ніколи не відступаю від своїх планів.

V

22. Я конфліктую з навколишніми дуже рідко.
23. Виробляючи ставлення до кого-небудь, я враховую думку навколишніх.
24. Якщо навколишні не згодні зі мною, я готовий переглянути свою думку.
25. Думка одногрупників є для мене дуже важливою.
26. Приймаючи важливі рішення, я завжди раджуся зі статусними людьми.

VI

27. Намагаюся точно й швидко виконувати різні завдання.
28. Хвилююся з приводу своїх прорахунків і помилок, пов'язаних із соціальною діяльністю.
29. Успіх або невдачі моєї групи хвилюють мене не менше за власні досягнення й успіхи.
30. Участь у соціальній діяльності є для мене важливою та необхідною.
31. Вважаю, що досягти помітних результатів можу лише за взаємодії з іншими людьми.

Діагностика «емоційного інтелекту»
(за Н. Холл) [581]

Методика дає змогу виявити здібності особистості розуміти відносини, що репрезентуються в емоціях, і керувати своєю емоційною сферою на основі прийняття рішень. Вона складається з 30 тверджень і містить п'ять шкал:

- шкала 1 – «Емоційна обізнаність»;
- шкала 2 – «Управління власними емоціями»;
- шкала 3 – «Самотивація»;
- шкала 4 – «Емпатія»;
- шкала 5 – «Розпізнавання емоцій інших людей» (уміння впливати на емоційний стан інших).

Інструкція. Нижче представлено висловлювання, які так чи інакше відображають різні аспекти життя людини. Потрібно праворуч від кожного твердження написати цифру, відповідно до ступеня згоди з ним: повністю не згоден (-3 бали); переважно не згоден (-2 бали); частково не згоден (-1 бал); частково згоден (+1 бал); переважно згоден (+2 бали); повністю згоден (+3 бали).

Тестовий матеріал

Таблиця Л 8

№ п/п	Твердження	Не згоден -3	Переважно не згоден -2	Частково не згоден -1	Частково згоден +1	Переважно згоден +2	Повністю згоден +3
1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Для мене як негативні, так і позитивні емоції слугують джерелом знання про те, як чинити в житті						
2.	Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити у власному житті						
3.	Я спокійний, коли відчуваю тиск із боку						
4.	Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів						
5.	Коли треба, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти відповідно до запитів життя						
6.	Коли треба, я можу викликати в себе широкий спектр позитивних емоцій, таких як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор						

Продовження таблиці Л 8

1	2	3	4	5	6	7	8
7.	Я стежу за тим, як я себе почуваю						
8.	Після того, як щось засмутило мене, я можу легко впоратися зі своїми почуттями						
9.	Я здатний вислуховувати проблеми інших людей						
10.	Я не зациклююся на негативних емоціях						
11.	Я чутливий до емоційних потреб інших						
12.	Я можу діяти на інших людей заспокійливо						
13.	Я можу змусити себе зібратися для подолання перешкоди						
14.	Я намагаюся підходити до життєвих проблем творчо						
15.	Я адекватно реагую на настрої, спонукання й бажання інших людей						
16.	Я можу легко входити в стан спокою, готовності й зосередженості						
17.	Коли дозволяє час, я звертаюся до своїх негативних почуттів і з'ясовую, у чому проблема						
18.	Я здатний швидко заспокоїтися після того, як несподівано засмучусь						
19.	Знання моїх справжніх почуттів важливе для підтримки «хорошої форми»						
20.	Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не виражені відкрито						
21.	Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя						
22.	Я можу легко відкинути негативні почуття, коли потрібно діяти						
23.	Я добре «вловлюю знаки» під час спілкування, які вказують на потреби інших						
24.	Люди, які усвідомлюють						

Закінчення таблиці Л 8

1	2	3	4	5	6	7	8
	свої справжні почуття,						
25.	краще керують власним життям						
26.	Я здатний поліпшити настрої інших людей						
27.	Зі мною можна порадитися щодо питань взаємин між людьми						
28.	Я добре налаштовуюся на емоційний стан інших людей						
29.	Я допомагаю іншим використовувати їхні спонукання для досягнення особистих цілей						
30.	Я можу легко відключитися від переживання неприємностей						

Методика діагностики рівня комунікативної компетентності студентів
«Вимірювання комунікативної та соціальної компетентності»

КОСКОМ

(за В. Куниціною) [259, с. 48–59]

Інструкція. Друже! Нижче розміщені твердження. Відзначай знаком (+) ті, із якими згоден, знаком (–) – ті, із якими не погоджуєшся, і знаком (=) – позиції, у відповідях на які не впевнений.

Шкали: розуміння ситуації, управність, моральні настановлення, мотивація досягнення, емоційна стійкість, уміння самопрезентації, соціально-психологічна компетентність, вербальна компетентність, оперативна соціальна компетентність, еґо-компетентність, комунікативна компетентність, упевненість, стабільність людських стосунків, мотивація схвалення (шкала брехні), комунікативно-особистісний потенціал.

Текст опитувальника:

I

1. Я не вмю швидко орієнтуватись у новому колективі.
2. У мене є таланти бути в потрібний час у потрібному місці.
3. Нерозумно засуджувати людей, які намагаються взяти від життя все, що можуть.
4. Якщо мені щось потрібно, я обов'язково досягну цього, отримаю бажане як «не києм, то палицею».
5. Очікування завжди нервує мене.
6. Я помічаю, коли людина одягнена не відповідно до віку та фігури.
7. Коли я приходжу в якусь нову організацію у своїй справі, не відразу орієнтуюся, до кого краще звернутися.
8. Я знаю багато приказок і прислів'їв та використовую їх у повсякденному спілкуванні.
9. Не уявляю, чим зараз займаються профспілки і яка користь від їхньої діяльності.
10. Я знаю прийоми аутотренінгу й користуюся деякими з них.
11. Я легко включаюсь у бесіду в будь-якій компанії, незалежно від статі й віку присутніх людей.
12. Мені зазвичай не вдавалося відстоювати свої права в суперечці з батьками.
13. Я уникаю занадто близьких відносин із людьми, щоб не втратити особисту свободу.
14. Я завжди охоче визнаю свої помилки.
15. Люди часто звертаються до мене за допомогою й порадою, коли не можуть самі розібратися в ситуації та намірах партнера.

II

1. У розмові з підлітком мені буває важко зорієнтуватися, чи потрібно наполягати на своєму.

2. Зазвичай, можу мобілізуватися перед будь-якими іспитами, відповідальними зустрічами, правильно розрахувати свій час.

3. Згоден із твердженням, що якщо злодій украде в злодія, то йому пробачають.

4. Я віддаю перевагу змаганням, де я сильніший за інших, ніж тим, де всі учасники приблизно однакові за силою.

5. Я ледве відновлюю душевну рівновагу після поразки.

6. Якщо мені запропонують публічний виступ на телебаченні, важливій зустрічі, то, думаю, що мені знадобиться консультація досвідченого візажиста.

7. Часто правильне рішення щодо вибору відповідного способу дій приходить до мене, коли вже важко що-небудь виправити.

8. Мені кажуть, що я непогано виступаю.

9. Мені досить важко було б порадити однолітку або людині, яка закінчує школу, університет, яку професію наразі краще обрати.

10. Я досить добре знаю слабкі місця свого організму.

11. Я можу домовитися, якщо знадобиться, практично з кожним.

12. Мені легше захищати чужі права, ніж свої.

13. Я важко сходжуся з людьми.

14. Я ніколи не ображаюся, коли висловлюють думку, протилежну моїй.

15. Мені часто кажуть, що я вмію добре слухати.

III

1. Коли на парі раптово щось зривається, зазвичай з'ясовується, що я попередньо неправильно оцінив ситуацію.

2. Я звик і мені успішно вдається робити кілька дрібних справ одночасно.

3. Іноді спритність якогось шахрая (наприклад у кінофільмі) мене так розважала, що мені хотілося, щоб йому пощастило.

4. Після невдачі я стаю ще більш зібраним й енергійним.

5. Мені важко втриматися від недоречних зауважень на адресу тих, хто робить помилки.

6. Ділова репутація може похитнутися, якщо представник фірми прийде на ділову зустріч у нечищеному взутті.

7. Я не знаю шляхи кар'єрного росту у своїй сфері діяльності.

8. Коли я слухаю радіо або читаю листи, то завжди помічаю обмовки та помилки.

9. Погано уявляю, чим дилер відрізняється від брокера.

10. За необхідності (наприклад на прийомі в лікаря) я можу точними словами характеризувати свій стан і відчуття.

11. Можу легко й непомітно для учасників бесіди повернути її в потрібне русло.

12. Мені важко відмовляти іншим у їхніх проханнях.

13. Траплялося, що друзі зраджували мене.

14. Був випадок, коли я придумав вагому причину, щоб виправдатися.

15. Протягом життя в мене виробилася звичка – приймати рішення, прораховувати всі наслідки та взаємні ходи, як у шахах.

IV

1. Студенти старших курсів нерідко просять мене розібратися в заплутаних ситуаціях.

2. Мені не вистачає підприємливості, нерідко я втрачаю свій шанс.

3. Коли кілька людей потрапляє в неприємну історію, то краще, що можна зробити, – це домовитися, що говорити потім, і настоювати на своєму.

4. Якщо є сумнів в успіху будь-якої справи, я не братиму в ній участь.

5. Іншим людям легко зіпсувати мені настрій.

6. Я не дотримуюся певного стилю в одязі.

7. До мене звертаються за порадою, змінюючи роботу або створюючи сім'ю.

8. Мені буває важко знайти потрібні слова для висловлення своєї думки.

9. Постійно дивлюся по телебаченню публіцистичні й політичні програми.

10. Мені здається, що я недостатньо добре знаю себе самого.

11. Мені здається, що з позицій етикету я часто роблю помилки в спілкуванні з незнайомими людьми.

12. Залишившись наодинці з незнайомою людиною, я зазвичай починаю розмову першим.

13. Мої батьки були щасливі один з одним.

14. Іноді мене дратують люди, які звертаються до мене з питаннями.

15. Я легко знаходжу спільну мову з людьми.

V

1. Я помічав, що швидше за інших знаходжу вихід із конфліктних ситуацій.

2. Мені не вистачає хитрості, заважають надмірна довірливість і наївність.

3. Нерозумно засуджувати людину, яка обманула того, хто сам дозволяє себе обманювати.

4. Я більше читаю (читав би) художню літературу, а не спеціальну.

5. Мені не вдається зберегти психічну рівновагу, коли я стаю свідком нещасного випадку.

6. Не треба надавати особливого значення своїй зовнішності (зачісці тощо), у ділових контактах від цього мало що залежить.

7. У заплутаних справах я можу зрозуміти й порадити, коли потрібно звернутися до юриста, коли – до депутата, а може – просто до друга.

8. Мені легше усно висловити свою думку, ніж письмово.

9. Можу порадити друзям, куди краще вкласти гроші й заощадження.

10. Звичка до самоаналізу лише заважає свободі дій.

11. Якщо мені поставили питання, на які я не хочу відповідати, я не завжди знаходжу правильний вихід із ситуації, що склалася.

12. Я не сором'язливий, це мені не властиво.

13. У мене збереглися друзі ще з підліткового (13–15 років) віку.

14. Я не відчуваю вагань, коли кому-небудь потрібно допомогти в біді.

15. Я не боюся зробити помилку.

VI

1. Юнацькому віку властива категоричність суджень.

2. Я часто спізнююся.
3. Я обурююся щоразу, коли дізнаюся, що злочинець залишається безкарним.
4. Я швидше став би грати в команді, ніж змагатися один на один.
5. Мене важко вивести із себе.
6. Я не вмю презентувати себе.
7. Зазвичай мені вдається розсудити й помирити осіб, котрі сваряться та гостро конфліктують.
8. Мені не зовсім зрозумілі ці нові слова й поняття: акція, вексель, лобі...
9. Якщо на вулиці, на мітингу, в іншому місці мене затримає через непорозуміння поліція разом із групою людей, то я знаю, з чого почати свій шлях до звільнення.
10. Коли я проходжу психологічне тестування, я дізнаюся (можу дізнатися) багато нового про себе.
11. Я хотів би оволодіти мистецтвом компліменту, мені його не вистачає.
12. Друзі вважають, що я впевнена в собі людина.
13. Упевнений, що мій шлюб (є або буде) – один раз на все життя.
14. Були випадки, коли я заздрив успіхам інших.
15. Я можу зосередитися й працювати за обставин, які сильно відволікають.

Методика діагностики рефлексивності
(опитувальник Карпова А. В.) [199, с. 391–396]

Інструкція. Вам пропонується перелік тверджень. У бланку відповідей навпроти номера питання проставте, будь ласка, цифру, що відповідає варіанту Вашої відповіді:

- 1 – абсолютно неправильно;
- 2 – неправильно;
- 3 – швидше за все неправильно;
- 4 – не знаю;
- 5 – швидше за все правильно;
- 6 – правильно;
- 7 – абсолютно правильно.

Під час відповіді керуйтеся правилом: перша думка – правильна. Пам'ятайте, що правильних або неправильних відповідей у цьому випадку бути не може.

Стимульний матеріал.

1. Прочитавши гарну книгу, я завжди потім довго думаю про неї, хочеться її з кимось обговорити.
2. Коли мене зненацька про щось запитують, я можу відповісти перше, що спало на думку.
3. Перш ніж зняти слухавку, щоб зателефонувати в справах, я зазвичай подумки планую розмову.
4. Здійснивши якийсь промах, я потім довго не можу відволіктися від думки про нього.
5. Коли я міркую про що-небудь або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво згадати, що слугувало початком ланцюжка думок.
6. Приступаючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про труднощі, які будуть попереду.
7. Головне для мене – уявити кінцеву мету.
8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хто-небудь невдоволений мною.
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.
10. Мені було б важливо в деталях уявляти собі хід роботи, що буде попереду.
11. Мені було б важко написати серйозного листа, якби я попередньо не склав план.
12. Я намагаюся діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач.
13. Я доволі легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.
14. Зазвичай, щось замисливши, я перебираю в голові свої задумки, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.
15. Я турбуюся про своє майбутнє.
16. Гадаю, що в багатьох ситуаціях потрібно діяти швидко, керуючись першою ідеєю, що спала на думку.
17. Іноді я приймаю необдумані рішення.

18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую її, наводячи все нові й нові аргументи на захист своєї позиції.

19. Якщо відбувається конфлікт, то, міркуючи над тим, хто в ньому винен, я найперше починаю із себе.

20. Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюсь усе детально обміркувати й зважити.

21. У мене бувають конфлікти від того, що я іноді не можу передбачити, якої поведінки очікують від мене навколишні.

22. Буває, що, обмірковуючи розмову з іншою людиною, я немовби подумки веду з нею діалог.

23. Я прагну не замислюватися над тим, які думки й почуття викликають в інших людей мої слова та вчинки.

24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб її не образити.

25. Виконуючи складне завдання, я думаю про нього навіть тоді, коли займаюсь іншими справами.

26. Якщо я з ким-небудь сварюся, то здебільшого не вважаю себе винним.

27. Рідко буває, що я жалкую про сказане.

**Анкета «Соціальна компетентність соціального працівника
в процесі виконання соціально-професійної діяльності»**

[розроблено автором]

Шановний студенте! Пропонуємо тобі оцінити в балах свою соціальну компетентність:

– 5 – без будь-яких ускладнень застосовую на практиці власні вміння й досвід (так);

– 4 – періодично використовую на практиці свої вміння та досвід (більше так, ніж ні);

– 3 – рідко застосовую на практиці свої вміння й досвід (і так, і ні);

– 0–2 – не вмію використовувати на практиці, але хотілося б, щоб мене навчили (більше ні, ніж так).

Таблиця Л 12.1

№ п/п	Зміст	Бал			
		0-2	3	4	5
1	2	3	4	5	6
Знання, якими повинен володіти соціально компетентний соціальний працівник					
1.	Я знаю, як можна забезпечити оптимальне фізичне та психічне здоров'я				
2.	Я знаю та розумію соціальні коди поведінки та звичаїв, що є загальноприйнятими в різних суспільствах і середовищах				
3.	Я знаю та розумію мультикультурні й соціально-економічні особливості європейських суспільств				
4.	Я розумію взаємодію національно-культурної специфіки та загальноєвропейської				
5.	Я знаю способи й правила вербальної та невербальної комунікації				
6.	Я знаю особливості та стилі спілкування				
7.	Я знаю форми соціально-педагогічного впливу на особистість				
8.	Я знаю специфіку формування відносин у соціально-виховному середовищі				
9.	Я знаю методи, засоби й організаційні форми соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю, основи методики соціального виховання				
10.	Я знаю основні правила та норми поведінки				
Блок ключових соціальних компетенцій					
11.	Я здатна(ен) конструктивно спілкуватись у різних середовищах				

Продовження таблиці Л 12.1

1	2	3	4	5	6
12.	Здатність бути толерантним				
12.	Я здатна(ен) виражати свої та сприймати чужі думки				
13.	Я здатна(ен) долати труднощі для набуття впевненості				
14.	Я здатна(ен) співпереживати				
15.	Я здатна(ен) справлятися зі стресом та розчаруваннями				
16.	Я здатна(ен) розрізняти особисту та професійну сфери				
17.	Здатність до співпраці, впевненість у собі та чесність				
18.	Я здатна(ен) мотивувати людей та рухатися до спільної мети				
19.	Я здатна(ен) діяти соціально, відповідально та свідомо				
20.	Я здатна(ен) брати активну участь у поліпшенні соціального середовища				
21.	Я здатна(ен) критично аналізувати власну поведінку та поведінку інших людей				
22.	Я здатна(ен) прогнозувати результати соціальних взаємодій				
Соціально-професійний блок (базові соціальні компетенції)					
23.	Я здатна(ен) оцінювати соціально-політичні процеси, пов'язані із соціальним розвитком держави				
24.	Я здатна(ен) аналізувати наявну нормативно-правову базу щодо соціальної роботи та соціального забезпечення				
25.	Я здатна(ен) до аналізу психічних властивостей, станів і процесів, процесів становлення, розвитку та соціалізації особистості, розвитку соціальної групи й громади				
26.	Я здатна(ен) до розуміння організації та функціонування системи соціального захисту й соціальних служб				
27.	Я здатна(ен) вивчати соціальну проблему за допомогою методів дослідження в умовах конкретної ситуації				
28.	Я здатна(ен) організовувати й керувати процесом виконання соціальних завдань у професійній діяльності				
29.	Я здатна(ен) аналізувати соціальні проблеми клієнтів, уміло залучаючи фахівців інших галузей				
30.	Я здатна(ен) будувати технології соціально-педагогічної взаємодії з різними соціальними інститутами, групами клієнтів				
31.	Я здатна(ен) організовувати соціальну діяльність на діагностичній основі				
32.	Я здатна(ен) оцінювати проблеми, потреби, специфічні особливості та ресурси клієнтів				
33.	Я володію методикою діагностики/складання соціального портрета особистості/клієнта.				

Продовження таблиці Л 12.1

1	2	3	4	5	6
34.	Я здатна(ен) ініціювати соціальні зміни, спрямовані на піднесення соціального добробуту				
35.	Я здатна(ен) конструювати соціально привабливе середовище для людей та їх комфортної взаємодії				
36.	Я здатна(ен) до розробки та реалізації соціальних проєктів і програм				
37.	Я здатна(ен) приймати обґрунтовані рішення				
38.	Я здатна(ен) знайти підхід до клієнта, співрозмовника, незалежно від його соціального статусу, віку, посади тощо				
39.	Я здатна(ен) залучити інших до суспільного життя університету				
40.	Я здатна(ен) здійснювати самоосвіту та самовиховання для свого професійного становлення й росту				
41.	У мене є досвід у розв'язанні складних соціальних проблем				
42.	У мене є досвід у налагодженні співпраці з фахівцями соціальної сфери, практиками, соціальними працівниками тощо.				
43.	У мене є досвід із впровадження соціальних проєктів на базі факультету, університету, громади тощо				
44.	У мене є досвід із налагодження співпраці з різними соціальними інституціями, що виконують соціально орієнтовану діяльність.				
45.	Я здатна(ен) визначати ієрархію соціально значущих цілей професійної діяльності, конкретизувати їх в окремі завдання				
46.	Я здатна(ен) конкретизувати соціальні цілі професійної діяльності				
47.	Я здатна(ен) визначати оптимальні шляхи досягнення соціально значущих цілей				
48.	Умію користуватися різними джерелами інформації та опрацьовувати її				
49.	Умію конструювати зміст соціально-професійної діяльності				
50.	Я здатна(ен) проєктувати й визначати структуру, зміст і технологію соціальної діяльності				
51.	Я здатна(ен) визначити напрямки й зміст діяльності в розв'язанні соціальних проблем				
52.	Я здатна(ен) обирати оптимальне виконання завдання із можливих для розв'язання проблеми щодо соціальної діяльності				

Закінчення таблиці Л 12.1

1	2	3	4	5	6
53.	Я здатна(ен) добирати форми й засоби організації професійної діяльності в розв'язанні соціальних проблем				
54.	Я здатна(ен) координувати діяльність суб'єктів різних рівнів соціально-професійної взаємодії під час виконання завдань соціальної діяльності				
55.	Я здатна(ен) виконувати моніторинг соціально-професійної діяльності зі своєчасною корекцією організаційної стратегії				
Соціально-комунікативний блок					
56.	Я здатна(ен) спілкуватися державною та щонайменше однією з іноземних мов на професійному й побутовому рівнях				
57.	Я здатна(ен) до кооперації з колегами				
58.	Я здатна(ен) працювати в команді				
59.	Я здатна(ен) до організації взаємодії (у широкому сенсі)				
60.	Я здатна(ен) вирішувати конфлікти мирним шляхом				
61.	Я здатна(ен) починати, направляти, контролювати комунікативний процес				
62.	Я здатна(ен) брати участь у формуванні ефективних внутрішніх комунікацій				
63.	Я здатна(ен) впливати на співрозмовника				
64.	Я здатна(ен) орієнтуватися в соціальних ситуаціях та обирати оптимальну тактику поведінки й спілкування				
65.	Я володію прийомами та техніками недопущення/успішного розв'язання конфліктів				
66.	Я володію методичними прийомами, які сприяють виробленню спільних рішень у колективі				
67.	Я легко знаходжу контакт із «потрібними» людьми				
68.	Я здатна(ен) кваліфіковано писати та виголошувати промови залежно від мети, завдання, місця, часу виступу, урахуваючи склад аудиторії, її особливості				
69.	Я здатна(ен) аналізувати промови й долати ораторський страх				
70.	Я здатна(ен) використовувати ефективні засоби комунікації в соціальній взаємодії з об'єктами (клієнтами) соціальної роботи				

АНКЕТА

«Утруднення майбутнього соціального працівника в процесі здійснення соціально-професійної діяльності, пов'язаної із соціальною компетентністю»
[розроблено автором]

Шановний студенте! Визначте ступінь своїх труднощів у наведених нижче аспектах соціально-професійної діяльності (проставте кількість балів, що характеризує ступінь Ваших труднощів у відповідній графі).

Ступінь вияву труднощів пропонуємо оцінити в балах:

- 5 – труднощі не виникають;
- 4 – труднощі виникають рідко;
- 3 – труднощі виникають періодично;
- 0–2 – труднощі виникають постійно або є не переборними.

Таблиця Л 13.1

№ п/п	Аспекти соціально-професійної діяльності	Бал			
		0-2	3	4	5
1.	Планування соціальних цілей у навчальному процесі				
2.	Планування соціальних цілей у практичній діяльності				
3.	Визначення цілей і завдань самоосвіти з питань соціальної компетентності				
4.	Використання ефективних форм, методів, засобів у практичній соціально спрямованій діяльності				
5.	Застосування сучасних технологій, що мають соціальну спрямованість				
6.	Здатність до перетворення, накопичення власного соціального досвіду в процесі професійної діяльності				
7.	Ефективна соціальна взаємодія із середовищем: викладачами, студентами, одногрупниками, іншими об'єктами соціально-професійної діяльності				
8.	Уміння застосовувати методи й засоби соціальної комунікації				
9.	Уміння організувати соціально значущу діяльність в середовищі: на факультеті, університеті, на базі практики, у громаді тощо				
10.	Передача соціального досвіду в доступній формі на практиці				
11.	Гнучкість зміни поведінки залежно від ситуації				

Опитувальник «Соціальна активність майбутніх фахівців»
[розроблено автором]

Шановний студенте! Вам потрібно відповісти на кілька тверджень опитувальника, поставивши будь-яку позначку в бланку навпроти кожного питання, де

- 5 – повністю погоджуюся з твердженням/так,
- 4 – швидше так, ніж ні,
- 3 – швидше ні, ніж так,
- 0–2 – не погоджуюся/ні.

Таблиця Р 14.1

№ п/п	Твердження	Бал			
		0-2	3	4	5
1.	Вважаю себе соціально активною людиною				
2.	Мені притаманні соціально орієнтовані мотиви до соціально спрямованої й професійної діяльності на основі отриманих знань та вмінь				
3.	Я спрямований на розширення соціально значущих форм і сфер діяльності (створення проєктів, участь у волонтерській, громадській, професійній, творчій діяльності та ін.)				
4.	Я прагну здобути новий досвід				
5.	Я прагну реалізувати наявний потенціал				
6.	Я прагну допомагати громаді та незахищеним верствам населення				
7.	Я прагну налагодити соціальні зв'язки				
8.	Я прагну цікаво та корисно провести час				
9.	Я є волонтером				
10.	Я брав(ла) участь у соціальних проєктах під час навчання в університеті				
11.	Я був(ла) керівником соціального проєкту(ів) під час навчання в університеті				
12.	Я був(ла) у складі команди, що реалізовувала соціальний проєкт				

**Вхідні результати дослідження
сформованості соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників
(констатувальний етап педагогічного експерименту, вхідний зріз)**

Додаток М 1

**Дослідження сформованості
мотиваційно-ціннісного компонента (МЦК)
соціальної компетентності (СК) майбутніх соціальних працівників (МСП)**

Таблиця М 1.1

Результати дослідження мотиваційної підструктури МЦК СК МСП

Методика	Група	Рівні					
		низький		середній		високий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
Авторська анкета «Мотиваційні тенденції соціально-професійного становлення особистості»	КГ	79	46,75	79	46,75	11	6,50
	ЕГ	70	40,94	92	53,8	9	5,26
Методика «Мета-засіб- результат» (МЗР) (О. Карманов) (шкала «Мета»)	КГ	17	10,06	151	89,35	1	0,59
	ЕГ	15	8,77	155	90,64	1	0,58

Таблиця М 1.2

Результати дослідження ціннісної підструктури МЦК СК МСП

Методика / Шкали		Група	Рівні					
			низький		середній		високий	
			абс.	%	абс.	%	абс.	%
1		2	3	4	5	6	7	8
«Опитувальник термінальних цінностей» (І. Сеніна)	Термальна цінність «Власний престиж»	КГ	22	13,02	131	77,51	16	9,47
		ЕГ	23	13,45	134	78,36	14	8,19
	Термальна цінність «Високе матеріальне становище»	КГ	3	1,78	147	86,98	19	11,24
		ЕГ	7	4,09	144	84,21	20	11,7
	Термальна цінність «Креативність»	КГ	8	4,73	155	91,72	6	3,55
		ЕГ	13	7,6	152	88,89	6	3,51
	Термальна цінність «Активні соціальні контакти»	КГ	14	8,28	139	82,25	16	9,47
		ЕГ	19	11,11	138	80,7	14	8,19
	Термальна цінність «Розвиток себе»	КГ	11	6,51	132	78,11	26	15,38
		ЕГ	12	7,02	135	78,95	24	14,03
	Термальна цінність «Досягнення»	КГ	11	6,51	144	85,21	14	8,28
		ЕГ	12	7,02	144	84,21	15	8,77

Закінчення таблиці М 1.2

1		2	3	4	5	6	7	8	
Опитувальник термінальних цінностей (І. Сеніна)	Термальна цінність «Духовне задоволення»	КГ	23	13,61	126	74,56	20	11,83	
		ЕГ	19	11,11	133	77,78	19	11,11	
	Термальна цінність «Збереження власної індивідуальності»	КГ	16	9,47	135	79,88	18	10,65	
		ЕГ	18	10,53	137	80,11	16	9,36	
	Життєва сфера «Професійне життя»	КГ	11	6,51	142	84,02	16	9,47	
		ЕГ	12	7,02	145	84,79	14	8,19	
	Життєва сфера «Навчання та освіта»	КГ	16	9,47	130	76,92	23	13,61	
		ЕГ	18	10,53	127	74,27	26	15,2	
	Життєва сфера «Суспільне життя»	КГ	0	0	131	77,51	38	22,49	
		ЕГ	0	0	134	78,36	37	21,64	
	«Визначення рівня самоактуалізації особистості» (опитувач САМОАЛ) (шкала цінності)		КГ	38	22,49	117	69,23	14	8,28
			ЕГ	52	30,41	101	59,06	18	10,53

Таблиця М 1.3

Результати дослідження соціальних настановлень МЦК СК МСП

Методика	Група	Рівні					
		низький		середній		високий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
Авторська анкета «Мотиваційні тенденції соціально-професійного становлення особистості»	КГ	79	46,75	79	46,75	11	6,50
	ЕГ	70	40,94	92	53,8	9	5,26
Методика діагностики професійної спрямованості особистості (автор Б. Басс) (у модифікації автора)	КГ	39	23,08	106	62,72	24	14,20
	ЕГ	38	22,22	104	60,82	29	16,96

**Дослідження сформованості
когнітивно-діяльнісного компонента (КДК)
соціальної компетентності (СК) майбутніх соціальних працівників (МСП)**

Таблиця М 2.1

Результати дослідження когнітивної підструктури КДК СК МСП

Методика	Група	Рівні					
		низький		середній		високий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
Анкета «Соціальна компетентність соціального працівника в процесі здійснення соціально-професійної діяльності» (розроблено автором)	КГ	63	37,28	94	55,62	12	7,10
	ЕГ	56	32,75	103	60,23	12	7,02

Таблиця М 2.2

Результати дослідження діяльнісної підструктури КДК СК МСП

Методика	Група	Рівні						
		низький		середній		високий		
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	
1	2	3	4	5	6	7	8	
Анкета «Утруднення майбутнього соціального працівника в процесі здійснення соціально-професійної діяльності, пов'язаної із соціальною компетентністю» (розроблено автором)	КГ	120	71,01	48	28,40	1	0,59	
	ЕГ	114	66,67	56	32,75	1	0,58	
Методика «Вимірювання комунікативної та соціальної компетентності» КОСКОМ В. Н. Куниціної	Шкала «Соціально-психологічна компетентність»	КГ	114	67,46	54	31,95	1	0,59
		ЕГ	115	67,25	55	32,17	1	0,58
	Шкала «Оперативна соціальна компетентність»	КГ	112	66,27	57	33,73	0	0
		ЕГ	114	66,67	57	33,33	0	0
Опитувальник «Соціальна активність майбутніх фахівців» (авторська методика)	КГ	130	76,92	39	23,08	0	0	
	ЕГ	129	75,44	42	24,56	0	0	

Закінчення таблиці М 2.2

	1	2	3	4	5	6	7	8
«Діагностика перцептивно-інтерактивної компетентності» (модифікований варіант М. Фетискіна)	Шкала «Соціальна автономність»	КГ	3	1,78	72	42,60	94	55,62
		ЕГ	7	4,09	67	39,18	97	56,73
	Шкала «Соціальна адаптивність»	КГ	42	24,85	118	69,82	9	5,33
		ЕГ	50	29,24	104	60,82	17	9,94
	Шкала «Соціальна активність»	КГ	28	16,57	134	79,29	7	4,14
		ЕГ	26	15,20	137	80,12	8	4,68
	Узагальнений результат	КГ	169	100	0	0	0	0
		ЕГ	171	100	0	0	0	0

**Дослідження сформованості
особистісно-рефлексивного компонента (ОРК)
соціальної компетентності (СК) майбутніх соціальних працівників (МСП)**

Таблиця М 3.1

Результати дослідження особистісної підструктури ОРК СК МСП

Методика/шкали		Група	Рівні						
			низький		середній		високий		
			абс.	%	абс.	%	абс.	%	
1	2	3	4	5	6	7	8		
Методика «Мета–засіб–результат» (МЗР) (О. Карманов) (шкала «Засіб»)		КГ	102	60,36	66	39,05	1	0,59	
		ЕГ	103	60,24	67	39,18	1	0,58	
Методика «Мета–засіб–результат» (МЗР) (О. Карманов) (шкала «Результат»)		КГ	52	30,77	58	34,32	59	34,91	
		ЕГ	49	28,66	59	34,50	63	36,84	
Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл)	Шкала «Емоційна обізнаність»	КГ	135	79,88	33	19,53	1	0,59	
		ЕГ	134	78,36	36	21,06	1	0,58	
	Шкала «Управління своїми емоціями» (емоційна відхідливість, емоційна гнучкість)	КГ	163	96,45	6	3,55	0	0	
		ЕГ	166	97,08	5	2,92	0	0	
	Шкала «Самотивація» (довільне керування своїми емоціями)	КГ	143	84,62	25	14,79	1	0,58	
		ЕГ	148	86,55	22	12,87	1	0,58	
	Шкала «Емпатія»	КГ	98	57,99	70	41,42	1	0,59	
		ЕГ	111	64,92	59	34,50	1	0,58	
	Шкала «Розпізнавання емоцій інших людей» (вміння впливати па емоційний стан інших)	КГ	115	68,05	53	31,36	1	0,59	
		ЕГ	130	76,03	40	23,39	1	0,58	
	Узагальнений результат	КГ	148	87,57	20	11,83	1	0,59	
		ЕГ	154	90,06	16	9,36	1	0,58	
	КОСКОМ В. Куниціної	Шкала «Розуміння ситуації»	КГ	75	44,38	93	55,03	1	0,59
			ЕГ	82	47,96	88	51,46	1	0,58
Шкала «Вправність, хватка»		КГ	87	51,48	76	44,97	6	3,55	
		ЕГ	85	49,71	81	47,37	5	2,92	
Шкала «Моральні настановлення»		КГ	87	51,48	81	47,93	1	0,59	
		ЕГ	86	50,29	84	49,13	1	0,58	
Шкала «Мотивація досягнення»		КГ	136	80,47	33	19,53	0	0	
		ЕГ	127	74,27	44	25,73	0	0	
Шкала «Емоційна стабільність»		КГ	144	85,21	25	14,79	0	0	
		ЕГ	152	88,89	19	11,11	0	0	

Продовження таблиці М 3.1

	1	2	3	4	5	6	7	8
КОСКОМ В. Куниціної «Вимірювання комунікативної та соціальної компетентності»	Шкала «Вміння самопрезентації»	КГ	86	50,89	82	48,52	1	0,59
		ЕГ	95	55,56	75	43,86	1	0,58
	Шкала «Вербальна компетентність»	КГ	118	69,82	50	29,59	1	0,59
		ЕГ	124	72,52	46	26,90	1	0,58
	Шкала «Его-компетентність»	КГ	90	53,25	67	39,64	12	7,10
		ЕГ	79	46,20	70	40,94	22	12,86
	Шкала «Комунікативна компетентність»	КГ	102	60,36	61	36,09	6	3,55
		ЕГ	112	65,50	54	31,58	5	2,92
	Шкала «Впевненість»	КГ	116	68,64	53	31,36	0	0
		ЕГ	132	77,19	39	22,81	0	0
	Шкала «Стабільність людських стосунків»	КГ	94	55,62	75	44,38	0	0
		ЕГ	88	51,46	83	48,54	0	0
	Шкала «Мотивація схвалення (шкала брехні)»	КГ	94	55,62	75	44,38	0	0
		ЕГ	100	58,48	71	41,52	0	0
Шкала «Комунікативно-особистісний потенціал»	КГ	105	62,13	59	34,91	5	2,96	
	ЕГ	93	54,38	71	41,52	7	4,10	
Узагальнений результат	КГ	101	59,76	67	39,64	1	0,59	
	ЕГ	94	54,97	76	44,45	1	0,58	
Опитувач «Визначення рівня самоактуалізації особистості» (опитувач САМОАЛІ)	Шкала «Орієнтації в часі»	КГ	50	29,59	118	69,82	1	0,59
		ЕГ	45	26,32	125	73,10	1	0,58
	Шкала «Погляд на природу людини»	КГ	68	40,24	101	59,76	0	0
		ЕГ	73	42,69	98	57,31	0	0
	Шкала «Потреба в пізнанні»	КГ	62	36,69	102	60,36	5	2,96
		ЕГ	49	28,65	115	67,25	7	4,10
	Шкала «Креативність»	КГ	52	30,77	93	55,03	18	10,65
		ЕГ	40	23,39	109	63,74	22	12,87
	Шкала «Автономність»	КГ	75	44,38	93	55,03	1	0,59
		ЕГ	73	42,69	97	56,73	1	0,58
	Шкала «Спонтанність»	КГ	85	50,30	84	49,70	0	0
		ЕГ	92	53,80	79	46,20	0	0
	Шкала «Саморозуміння»	КГ	71	42,01	91	53,85	7	4,14
		ЕГ	67	39,18	97	56,72	7	4,10
	Шкала «Аутосимпатія»	КГ	83	49,11	76	44,97	10	5,92
		ЕГ	90	52,63	73	42,69	8	4,68
	Шкала «Контактність»	КГ	82	48,52	83	49,11	4	2,37
		ЕГ	76	44,44	88	51,46	7	4,10
	Шкала «Гнучкість»	КГ	48	28,40	117	69,23	4	2,37
		ЕГ	45	26,31	119	69,59	7	4,10
Узагальнений результат	КГ	66	39,05	102	60,36	1	0,59	
	ЕГ	60	35,09	110	64,33	1	0,58	

Закінчення таблиці М 3.1

1		2	3	4	5	6	7	8
«Діагностика перцептивно- інтерактивної компетентності»	Шкала «Взаємопізнання»	КГ	14	8,28	104	61,54	14	8,28
		ЕГ	14	8,19	136	79,53	21	12,28
	Шкала «Взаєморозу- міння»	КГ	12	7,10	152	89,94	5	2,96
		ЕГ	17	9,94	149	87,13	5	2,92
	Шкала «Взаємовплив»	КГ	47	27,81	112	66,27	10	5,92
		ЕГ	60	35,09	103	60,23	8	4,68

Таблиця М 3.2

Результати дослідження рефлексивної підструктури ОРК СК МСП

Методика		Група	Рівні					
			низький		середній		високий	
			абс.	%	абс.	%	абс.	%
Методика діагностики рефлексивності (опитувальник А. Карпова)		КГ	99	58,58	64	37,87	6	3,55
		ЕГ	97	56,73	69	40,35	5	2,92
Методика «Самооцінка рефлексивних умінь» (Л. Носко) (у модифікації)	РУ1	КГ	61	36,09	97	57,40	11	6,51
		ЕГ	62	36,26	99	57,89	10	5,85
	РУ2	КГ	5	2,96	84	49,70	80	47,34
		ЕГ	8	4,68	89	52,05	74	43,27
	РУ3	КГ	81	47,93	72	42,60	16	9,47
		ЕГ	84	49,12	73	42,69	14	8,19
	РУ4	КГ	53	31,36	96	56,80	20	11,83
		ЕГ	53	30,99	95	55,56	23	13,45
	РУ5	КГ	43	25,44	90	53,25	36	21,30
		ЕГ	49	28,65	84	49,12	38	22,22
	РУ6	КГ	26	15,38	85	50,30	58	34,32
		ЕГ	31	18,13	86	50,29	54	31,58
	РУ7	КГ	26	15,39	93	55,03	50	29,59
		ЕГ	37	21,64	84	49,12	50	29,24
	РУ8	КГ	64	37,87	88	52,07	17	10,06
		ЕГ	62	36,26	92	53,80	17	9,94
	РУ9	КГ	41	24,26	56	33,14	72	42,60
		ЕГ	49	28,65	55	32,16	67	39,18
	РУ10	КГ	30	17,75	60	35,50	79	46,75
		ЕГ	30	17,54	62	36,26	79	46,20
	РУ11	КГ	57	33,73	75	44,38	37	21,89
		ЕГ	57	33,33	77	45,03	37	21,64
	РУ12	КГ	31	18,34	110	65,09	28	16,57
		ЕГ	34	19,88	105	61,40	32	18,71
Узагальнений результат		КГ	14	8,28	138	81,66	17	10,06
		ЕГ	22	12,87	133	77,78	16	9,36

**Дослідження сформованості
соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників
(формульальний етап педагогічного експерименту, контрольний зріз, %)**

Додаток Н 1

**Дослідження сформованості
мотиваційно-ціннісного компонента (МЦК)
соціальної компетентності (СК) майбутніх соціальних працівників (МСП)**

Таблиця Н 1.1

Результати дослідження мотиваційної підструктури МЦК СК МСП

Методика	Група	Рівні					
		низький		середній		високий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
«Мотиваційні тенденції соціально-професійного становлення особистості (розроблено автором)»	КГ	33	19,53	99	58,58	37	21,89
	ЕГ	18	10,53	67	39,18	86	50,29
Методика «Мета – Засіб – Результат» (МЗР) (О. Карманов) (шкала «Мета»)	КГ	16	9,47	144	85,21	9	5,33
	ЕГ	0	0,00	134	78,36	37	21,64

Таблиця Н 1.2

Результати дослідження ціннісної підструктури МЦК СКМСП

Методика/шкали		Група	Рівні					
			низький		середній		високий	
			абс.	%	абс.	%	абс.	%
1		2	3	4	5	6	7	8
«Опитувальник цінностей» (І. Сеніна)	Термальна цінність «Власний престиж»	КГ	22	13,02	114	67,46	33	19,53
		ЕГ	7	4,09	88	51,46	76	44,44
	Термальна цінність «Високе матеріальне становище»	КГ	3	1,78	116	68,64	50	29,59
		ЕГ	2	1,17	70	40,94	99	57,89
	Термальна цінність «Креативність»	КГ	8	4,73	118	69,82	43	25,44
		ЕГ	2	1,17	96	56,14	73	42,69
	Термальна цінність «Активні соціальні контакти»	КГ	14	8,28	103	60,95	52	30,77
		ЕГ	4	2,34	90	52,63	77	45,03
	Термальна цінність «Розвиток себе»	КГ	11	6,51	104	61,54	54	31,95
		ЕГ	8	4,68	77	45,03	86	50,29

Закінчення таблиці Н 1.2

1		2	3	4	5	6	7	8
«Опитувальник термінальних цінностей» (І. Сеніна)	Термальна цінність «Досягнення»	КГ	11	6,51	114	67,46	44	26,04
		ЕГ	2	1,17	90	52,63	79	46,20
	Термальна цінність «Духовне задоволення»	КГ	11	6,51	107	63,31	51	30,18
		ЕГ	2	1,17	58	33,92	111	64,91
	Термальна цінність «Збереження власної індивідуальності»	КГ	11	6,51	112	66,27	46	27,22
		ЕГ	2	1,17	82	47,95	87	50,88
	Життєва сфера «Професійне життя»	КГ	11	6,51	114	67,46	44	26,04
		ЕГ	2	1,17	73	42,69	96	56,14
	Життєва сфера «Навчання та освіта»	КГ	11	6,51	106	62,72	52	30,77
		ЕГ	2	1,17	87	50,88	82	47,95
	Життєва сфера «Суспільне життя»	КГ	0	0,00	107	63,31	62	36,69
		ЕГ	0	0,00	89	52,05	82	47,95
	«Визначення рівня самоактуалізації особистості» (опитувач САМОАЛ) (шкала цінності)	КГ	11	6,51	138	81,66	20	11,83
		ЕГ	17	9,94	101	59,06	53	30,99

Таблиця Н 1.3

Результати дослідження соціальних настановлень МЦК СКМСП

Методика	Група	Рівні					
		низький		середній		високий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
«Мотиваційні тенденції соціально-професійного становлення особистості» (розроблено автором)	КГ	33	19,53	99	58,58	37	21,89
	ЕГ	18	10,53	67	39,18	86	50,29
Методика діагностики професійної спрямованості особистості (автор Б. Бассе) (у модифікації автора)	КГ	29	17,16	116	68,64	24	14,20
	ЕГ	8	4,68	68	39,77	95	55,56

**Дослідження сформованості
когнітивно-діяльнісного компонента (КДК)
соціальної компетентності (СК) майбутніх соціальних працівників (МСП)**

Таблиця Н 2.1

Результати дослідження когнітивної підструктури КДК СК МСП

Методика	Група	Рівні					
		низький		середній		високий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
Анкета «Соціальна компетентність соціального працівника в процесі здійснення соціально-професійної діяльності» (розроблено автором)	КГ	35	20,71	119	70,41	15	8,88
	ЕГ	20	11,70	113	66,08	38	22,22

Таблиця Н 2.2

Результати дослідження діяльнісної підструктури КДК СК МСП

Методика	Група	Рівні						
		низький		середній		високий		
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	
1	2	3	4	5	6	7	8	
Анкета «Утруднення майбутнього соціального працівника в процесі здійснення соціально-професійної діяльності, пов'язаної із соціальною компетентністю» (розроблено автором)	КГ	93	55,03	75	44,38	1	0,59	
	ЕГ	21	12,28	110	64,33	40	23,39	
Методика «Вимірювання комунікативної та соціальної компетентності» КОСКОМ В. Н. Куниціної	Шкала «Соціально-психологічна компетентність»	КГ	77	45,56	77	45,56	15	8,88
		ЕГ	39	22,81	91	53,22	41	23,98
	Шкала «Оперативна соціальна компетентність»	КГ	72	42,60	93	55,03	4	2,37
		ЕГ	22	12,87	94	54,97	55	32,16
Опитувальник «Соціальна активність майбутніх фахівців» (розроблено автором)	КГ	115	68,05	50	29,59	4	2,37	
	ЕГ	47	27,49	110	64,33	14	8,19	

Закінчення таблиці Н 2.2

1		2	3	4	5	6	7	8
«Діагностика перцептивно-інтерактивної компетентності» (модифікований варіант М. Фетискіна)	Шкала «Соціальна автономність»	КГ	3	1,78	36	21,30	130	76,92
		ЕГ	2	1,17	4	2,34	165	96,49
	Шкала «Соціальна адаптивність»	КГ	25	14,79	130	76,92	14	8,28
		ЕГ	7	4,09	85	49,71	79	46,20
	Шкала «Соціальна активність»	КГ	14	8,28	119	70,41	36	21,30
		ЕГ	2	1,17	68	39,77	101	59,06
	Узагальнений результат	КГ	158	93,49	10	5,92	1	0,59
		ЕГ	49	28,65	81	47,37	41	23,98

**Дослідження сформованості
особистісно-рефлексивного компонента (ОРК)
соціальної компетентності (СК) майбутніх соціальних працівників (МСП)**

Таблиця Н 3.1

Результати дослідження особистісної підструктури ОРК СК МСП

Методика		Група	Рівні					
			низький		середній		високий	
			абс.	%	абс.	%	абс.	%
1		2	3	4	5	6	7	8
Методика «Мета-засіб-результат» (МЗР) (О. Карманов) (шкала «Засіб»)		КГ	71	42,01	61	36,09	37	21,89
		ЕГ	32	18,71	81	47,37	58	33,92
Методика «Мета-засіб-результат» (МЗР) (О. Карманов) (шкала «Результат»)		КГ	36	21,30	45	26,63	88	52,07
		ЕГ	5	2,92	15	8,77	151	88,30
Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл)	Шкала «Емоційна обізнаність»	КГ	97	57,40	58	34,32	14	8,28
		ЕГ	28	16,37	76	44,44	67	39,18
	Шкала «Управління своїми емоціями» (емоційна відхідливість, емоційна гнучкість)	КГ	147	86,98	22	13,02	0	0,00
		ЕГ	74	43,27	80	46,78	17	9,94
	Шкала «Самотивація» (довільне керування своїми емоціями)	КГ	116	68,64	44	26,04	9	5,33
		ЕГ	60	35,09	71	41,52	40	23,39
	Шкала «Емпатія»	КГ	76	44,97	55	32,54	38	22,49
		ЕГ	42	24,56	60	35,09	69	40,35
	Шкала «Розпізнавання емоцій інших людей» (вміння впливати на емоційний стан інших)	КГ	85	50,30	67	39,64	17	10,06
		ЕГ	33	19,30	73	42,69	65	38,01
Узагальнений результат	КГ	122	72,19	41	24,26	6	3,55	
	ЕГ	42	24,56	85	49,71	44	25,73	
КОСКОМ В. Куниціної	Шкала «Розуміння ситуації»	КГ	49	28,99	93	55,03	27	15,98
		ЕГ	30	17,54	65	38,01	76	44,44
	Шкала «Вправність, хватка»	КГ	35	20,71	118	69,82	16	9,47
		ЕГ	8	4,68	84	49,12	79	46,20
	Шкала «Моральні настановлення»	КГ	52	30,77	106	62,72	11	6,51
		ЕГ	22	12,87	86	50,29	63	36,84
	Шкала «Мотивація досягнення»	КГ	101	59,76	58	34,32	10	5,92
		ЕГ	58	33,92	76	44,44	37	21,64
	Шкала «Емоційна стабільність»	КГ	115	68,05	46	27,22	8	4,73
		ЕГ	70	40,94	87	50,88	14	8,19
	Шкала «Вміння самопрезентації»	КГ	24	14,20	106	62,72	39	23,08
		ЕГ	0	0,00	109	63,74	62	36,26

Закінчення таблиці Н 3.1

		1	2	3	4	5	6	7	8
КОСКОМ В. Куниціної «Вимірювання комунікативної та соціальної компетентності»	Шкала «Вербальна компетентність»	КГ	64	37,87	86	50,89	19	11,24	
		ЕГ	27	15,79	102	59,65	42	24,56	
	Шкала «Его-компетентність»	КГ	49	28,99	81	47,93	39	23,08	
		ЕГ	21	12,28	58	33,92	92	53,80	
	Шкала «Комунікативна компетентність»	КГ	69	40,83	81	47,93	19	11,24	
		ЕГ	24	14,04	92	53,80	55	32,16	
	Шкала «Впевненість»	КГ	76	44,97	67	39,64	26	15,38	
		ЕГ	42	24,56	95	55,56	34	19,88	
	Шкала «Стабільність людських стосунків»	КГ	77	45,56	63	37,28	29	17,16	
		ЕГ	29	16,96	61	35,67	81	47,37	
Шкала «Мотивація схвалення (шкала брехні)»	КГ	83	49,11	75	44,38	11	6,51		
	ЕГ	35	20,47	86	50,29	50	29,24		
Шкала «Комунікативно-особистісний потенціал»	КГ	68	40,24	90	53,25	11	6,51		
	ЕГ	27	15,79	67	39,18	77	45,03		
Узагальнений результат	КГ	16	9,47	152	89,94	1	0,59		
	ЕГ	4	2,34	97	56,73	70	40,94		
Опитувач «Визначення рівня самоактуалізації особистості» (опитувач САМОАЛІ)	Шкала «Орієнтації в часі»	КГ	28	16,57	123	72,78	18	10,65	
		ЕГ	11	6,43	118	69,01	42	24,56	
	Шкала «Погляд на природу людини»	КГ	45	26,63	124	73,37	0	0,00	
		ЕГ	34	19,88	137	80,12	0	0,00	
	Шкала «Потреба в пізнанні»	КГ	36	21,30	114	67,46	19	11,24	
		ЕГ	12	7,02	125	73,10	34	19,88	
	Шкала «Креативність»	КГ	37	21,89	108	63,91	24	14,20	
		ЕГ	17	9,94	96	56,14	58	33,92	
	Шкала «Автономність»	КГ	60	35,50	100	59,17	9	5,33	
		ЕГ	39	22,81	94	54,97	38	22,22	
	Шкала «Спонтанність»	КГ	67	39,64	102	60,36	0	0,00	
		ЕГ	57	33,33	110	64,33	4	2,34	
	Шкала «Саморозуміння»	КГ	39	23,08	113	66,86	17	10,06	
		ЕГ	10	5,85	112	65,50	49	28,65	
	Шкала «Аутосимпатія»	КГ	73	43,20	76	44,97	20	11,83	
		ЕГ	59	34,50	88	51,46	24	14,04	
	Шкала «Контактність»	КГ	58	34,32	107	63,31	4	2,37	
		ЕГ	24	14,04	136	79,53	11	6,43	
	Шкала «Гнучкість»	КГ	43	25,44	107	63,31	19	11,24	
		ЕГ	20	11,70	119	69,59	32	18,71	
Узагальнений результат	КГ	30	17,75	135	79,88	4	2,37		
	ЕГ	14	8,19	140	81,87	17	9,94		
«Діагностика перцептивно-інтерактивної компетентності» (модифікований варіант М. Фетискіна)	Шкала «Взаємопізнання»	КГ	14	8,28	113	66,86	42	24,85	
		ЕГ	2	1,17	27	15,79	142	83,04	
	Шкала «Взаєморозуміння»	КГ	3	1,78	137	81,07	29	17,16	
		ЕГ	2	1,17	44	25,73	125	73,10	
	Шкала «Взаємовплив»	КГ	3	1,78	141	83,43	25	14,79	
		ЕГ	6	3,51	102	59,65	63	36,84	

Таблиця Н 3.2

Результати дослідження рефлексивної підструктури ОРК СК МСП

Методика		Група	Рівні					
			низький		середній		високий	
			абс.	%	абс.	%	абс.	%
Методика діагностики рефлексивності (опитувальник А. Карпова)		КГ	70	41,42	78	46,15	21	12,43
		ЕГ	39	22,81	75	43,86	57	33,33
Методика «Самооцінка рефлексивних умінь» (Л. Носко) (у модифікації автора)	РУ1	КГ	45	26,63	61	36,09	63	37,28
		ЕГ	33	19,30	67	39,18	71	41,52
	РУ2	КГ	5	2,96	40	23,67	124	73,37
		ЕГ	4	2,34	23	13,45	144	84,21
	РУ3	КГ	81	47,93	27	15,98	61	36,09
		ЕГ	74	43,27	29	16,96	68	39,77
	РУ4	КГ	48	28,40	49	28,99	72	42,60
		ЕГ	40	23,39	33	19,30	98	57,31
	РУ5	КГ	22	13,02	86	50,89	61	36,09
		ЕГ	20	11,70	46	26,90	105	61,40
	РУ6	КГ	15	8,88	60	35,50	94	55,62
		ЕГ	24	14,04	31	18,13	116	67,84
	РУ7	КГ	25	14,79	76	44,97	68	40,24
		ЕГ	17	9,94	44	25,73	110	64,33
	РУ8	КГ	41	24,26	74	43,79	54	31,95
		ЕГ	26	15,20	69	40,35	76	44,44
	РУ9	КГ	26	15,38	47	27,81	96	56,80
		ЕГ	31	18,13	29	16,96	111	64,91
	РУ10	КГ	25	14,79	38	22,49	106	62,72
		ЕГ	20	11,70	27	15,79	124	72,51
	РУ11	КГ	57	33,73	47	27,81	65	38,46
		ЕГ	47	27,49	42	24,56	82	47,95
	РУ12	КГ	31	18,34	74	43,79	64	37,87
		ЕГ	30	17,54	49	28,65	92	53,80
Узагальнений результат	КГ	14	8,28	105	62,13	50	29,59	
	ЕГ	18	10,53	76	44,44	77	45,03	

**Інтегрований результат сформованості соціальної компетентності (СК)
майбутніх соціальних працівників (МСП)
(контрольний зріз, %)**

Таблиця Н 3.3

Рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компонента СК МСП, %

Група	Рівні					
	низький		середній		високий	
	<i>абс.</i>	<i>%</i>	<i>абс.</i>	<i>%</i>	<i>абс.</i>	<i>%</i>
КГ	11	6,51	129	76,33	29	17,16
ЕГ	2	1,17	92	53,80	77	45,03

Таблиця Н 3.4

Рівні сформованості когнітивно-діяльнісного компонента СК МСП, %

Група	Рівні					
	низький		середній		високий	
	<i>абс.</i>	<i>%</i>	<i>абс.</i>	<i>%</i>	<i>абс.</i>	<i>%</i>
КГ	101	59,76	67	39,64	1	0,59
ЕГ	9	5,26	140	81,87	22	12,87

Таблиця Н 3.5

Рівні сформованості особистісно-рефлексивного компонента СК МСП, %

Група	Рівні					
	низький		середній		високий	
	<i>абс.</i>	<i>%</i>	<i>абс.</i>	<i>%</i>	<i>абс.</i>	<i>%</i>
КГ	11	6,51	157	92,90	1	0,59
ЕГ	4	2,34	109	63,74	58	33,92

Таблиця Н 3.6

Інтегрований рівень сформованості СК МСП, %

Група	Рівні					
	низький		середній		високий	
	<i>абс.</i>	<i>%</i>	<i>абс.</i>	<i>%</i>	<i>абс.</i>	<i>%</i>
КГ	46	27,22	122	72,19	1	0,59
ЕГ	6	3,51	105	61,40	60	35,09

Р-рівень значущості для тесту Стьюдента (t-критерій Стьюдента)

Таблиця П 1

Група, етап експерименту	МЦК СК МСП	ОРК СК МСП	КДК СК МСП	СК МСП
КГ та ЕГ (констатувальний етап експерименту)	0,31	0,33	0,31	0,43
КГ та ЕГ (формувальний етап експерименту)	2,00E ⁻⁰¹²	2,98E ⁻⁰²⁵	1,12E ⁻⁰³⁴	1,04E ⁻⁰²⁸
КГ (констатувальний етап експерименту) КГ (формувальний етап експерименту)	1,18E ⁻⁰⁵²	7,08E ⁻⁰⁸⁹	2,69E ⁻⁰⁸⁹	9,74E ⁻⁰⁹⁵
ЕГ (констатувальний етап експерименту) ЕГ (формувальний етап експерименту)	1,18E ⁻⁰²⁶	1,43E ⁻⁰⁴⁷	1,03E ⁻⁰³⁹	2,34E ⁻⁰⁵⁶
КГ різниці та ЕГ різниця	7,09E ⁻⁰²⁶	1,18E ⁻⁰⁴⁷	1,64E ⁻⁰⁷⁰	1,96E ⁻⁰⁶⁸

Примітка: якщо p -рівень значущості $< 0,05$, це свідчить про статистично значущу різницю середніх у двох групах; якщо $> 0,05$ – між групами немає статистично значущої різниці.

Програма факультативного курсу
«Соціальна компетентність фахівця соціономічної сфери»
 для студентів-бакалаврів закладів вищої освіти
 спеціальності 231 Соціальна робота
[розроблено автором]

Курс є базовим, соціально та професійно значущим формувальним заходом, системою формувальних впливів щодо вироблення соціальної компетентності фахівців соціономічної сфери та створення збагаченого соціальним складником освітнього середовища закладу вищої освіти.

Мета курсу – сформувати СК МСП через осмислення її структури та змісту, мотивування та формування настановлень у студентів на соціально-професійний саморозвиток, розробку та побудову індивідуальної траєкторії соціопрофесійного розвитку та формування соціальної компетентності, вироблення здатності навчатися протягом життя.

Завдання курсу:

- сформувати у студентів готовність до прояву соціальної компетентності, здатність до соціопрофесійного саморозвитку;
- сформувати систему соціальних компетенцій, здатність пізнавати соціально-професійну реальність, створити умови для прояву компетентності, соціальної поведінки з урахуванням основних сферах діяльності майбутніх фахівців;
- сформувати уміння регуляції процесу і результату реалізації соціальної компетентності, розвинути здатність до рефлексії власної соціопрофесійної діяльності та діяльності інших, соціально значущі якості й характеристики особистості.

У результаті вивчення курсу студент має:

знати:

- вимоги до соціально компетентних соціальних працівників;
- сутність, структуру (основні складники та їх характеристики) соціальної компетентності соціального працівника;
- методи діагностики компонентів та соціальної компетентності загалом;
- механізми, способи формування та розвитку соціальної компетентності;
- шляхи прояву компетентності, соціальної поведінки та набуття власного соціального досвіду;

уміти:

- будувати індивідуальну траєкторію соціопрофесійного розвитку та формування соціальної компетентності;
- діагностувати рівень сформованості складників власної соціальної компетентності та компетентності в цілому;
- відбирати ефективні для себе та дієві способи, шляхи формування соціальної компетентності;

- демонструвати соціально відповідальну поведінку, вміння вибудовувати стосунки з людьми;
- передавати соціальний досвід в доступній формі на практиці;
- налагоджувати співпрацю з фахівцями та організаціями;
- розробляти та впроваджувати соціальні проєкти на базі факультету, університету, громади;
- рефлексувати власну соціальну діяльність та діяльність інших.

Програмою факультативного курсу «Соціальна компетентність фахівця соціономічної сфери» передбачено 20 годин лекційних і 14 годин практичних занять, а також самостійна робота. Заняття проходять двічі на місяць.

Зміст факультативного курсу

Змістовий модуль 1. Теоретичні основи формування соціальної компетентності особистості.

Тема 1. Загальна характеристика міжособистісного спілкування (2 год).

Спілкування та його функції. Спільнота, мова, мовлення. Види міжособистісного спілкування. Вербальне спілкування. Невербальне спілкування. Техніки і прийоми спілкування.

Тема 2. Міжособистісна взаємодія (2 год).

Міжособистісна взаємодія у сумісній діяльності. Комунікативна сторона спілкування (обмін інформацією, зворотній зв'язок, бар'єри, вплив. Перцептивна сторона спілкування (механізми соціальної перцепції, формування першого враження, стереотипи). Інтерактивна сторона спілкування (стратегії взаємодії, структура взаємодії, структура конфліктної взаємодії).

Змістовий модуль 2. Концептуальні основи формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників.

Тема 3. Вимоги до фахової підготовки соціально компетентних соціальних працівників (2 год).

Державні вимоги до фахової підготовки соціально компетентних соціальних працівників. Вимоги закладу вищої освіти до соціально компетентних фахівців і їхньої підготовки. Вимоги до соціально компетентної особистості, зумовлені професійною сферою. Суспільні вимоги до соціально компетентного фахівця соціономічної сфери. Індивідуальні вимоги й прагнення студента щодо професійної підготовки та діяльності. Міжнародні вимоги до соціально компетентного соціального працівника, його підготовки.

Тема 4. Концептуальні підходи до визначення змістової сутності поняття «соціальна компетентність соціальних працівників» (2 год).

Наукове обґрунтування понять «компетенція», «компетентність». Наукові підходи до трактування дефініцій «соціальна компетентність», «соціальна компетентність студента», «соціальна компетентність соціального працівника». Сутність, зміст соціальної компетентності фахівця соціономічної сфери.

Тема 5. Структура соціальної компетентності соціального працівника (2 год).

Мотиваційно-ціннісний компонент соціальної компетентності соціального працівника та його характеристика, критерії та показники сформованості.

Когнітивно-діяльнісний компонент соціальної компетентності соціального працівника та його характеристика, критерії та показники сформованості. Особистісно-рефлексивний компонент соціальної компетентності соціального працівника та його характеристика, критерії та показники сформованості.

Змістовий модуль 3. Практичні аспекти формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників.

Тема 6. Можливості освітнього середовища закладу вищої освіти у формуванні соціальної компетентності особистості (2 год).

Поняття «освітнє середовище» університету. Побудова соціально спрямованого освітнього середовища закладу вищої освіти. Основні компоненти освітнього середовища університету. Місце та роль студентського самоврядування у формуванні соціальної компетентності студентів. Волонтерські групи та їх роль у формуванні соціальної компетентності майбутніх фахівців.

Тема 7. Міжсекторна взаємодія університету на рівні соціального партнерства з службами та організаціями громади та місце студента у ній (4 год).

Поняття «взаємодія», «партнерська взаємодія», «соціальне партнерство», «соціальна взаємодія», зв'язок між цими категоріями. Модель соціального партнерства у формуванні соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників. Цілі й принципи організації системи соціального партнерства. Правова основа соціального партнерства та складники, на яких ґрунтується соціальне партнерство. Сутність процесу формування соціального партнерства в соціальній сфері й соціально-трудових відносинах. Механізми функціонування соціального партнерства, його особливості. Сучасні моделі партнерства, посередництва. Модель соціального партнерства у формуванні соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників.

Тема 8. Менторство та роль менті у соціо професійному становленні особистості (2 год).

Ментор та менторство: зміст понять. Моделі, напрями менторської підтримки студента. Ключові ролі, функції ментора у формуванні соціальної компетентності майбутнього фахівця, його соціо професійному становленні.

Тема 9. Інструментарій з формування соціальної компетентності особистості (2 год).

Інноваційні технології (інформаційно-комунікаційні, ігрові, тренінгові тощо) у формуванні соціальної компетентності особистості. Традиційні та інноваційні форми вироблення соціальної компетентності соціального працівника. Методи, засоби, прийоми ефективного формування соціальної компетентності фахівця.

Теми практичних занять

№ з/п	Назва теми
1	Соціальна компетентність майбутніх соціальних працівників: контроль засвоєних знань за допомогою онлайн-сервісу LearningApps (4 год.)

2	Діагностика та аналіз результатів сформованості мотиваційно-ціннісного компонента соціальної компетентності майбутнього соціального працівника (2 год.)
3	Діагностика та аналіз результатів сформованості когнітивно-діяльнісного компонента соціальної компетентності майбутнього соціального працівника (2 год.)
4	Діагностика та аналіз результатів сформованості особистісно-рефлексивного компонента соціальної компетентності майбутнього соціального працівника(2 год.)
5	Побудова студентом власної структури соціальної компетентності за результатами діагностики її компонентів із використанням технології картування мислення (майнд-меппінг) (2 год.)
10	Практичні аспекти формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників: контроль засвоєних знань за допомогою онлайн-сервісу LearningApps (2 год.)

Завдання та питання для самоконтролю:

1. Назвіть основні сфери, що транслюють вимоги до соціально компетентної особистості та її підготовки.

2. Назвіть нормативні документи, що декларують вимоги до професійної підготовки соціальних працівників.

3. Назвіть загальні, спеціальні компетентності, закріплені у стандарті вищої освіти зі спеціальності 231 Соціальна робота для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, котрі прямо чи опосередковано стосуються соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників.

4. Визначте програмні результати, закріплені у стандарті вищої освіти зі спеціальності 231 Соціальна робота для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, котрі вимагають сформованості високого рівня соціальної компетентності.

5. Поясніть різницю між формальною, неформальною та інформальною освітою.

6. Ідентифікуйте учасників і визначте цілі фахової підготовки майбутніх соціальних працівників.

7. Виділіть умови якісної фахової підготовки майбутніх соціальних працівників.

8. Покажіть, як зміни в суспільстві впливають на фахову підготовку майбутніх соціальних працівників.

9. Подискутуйте на тему: «Як самоосвіта та саморозвиток впливають на професійне становлення фахівця й формування його соціальної компетентності?»

10. Визначте та сформулюйте проблеми, які безпосередньо стосуються сфери професійного становлення особистості.

11. Спроектуйте процес вашого становлення як фахівця (з використанням методу «самофутурування»).

12. Дайте оцінку ролі соціальної компетентності у вашому професійному й особистісному становленні.

13. Порівняйте можливості формальної, неформальної та інформальної освіти у професійному й особистісному становленні фахівця.

14. Дайте визначення таких понять, як «компетенція», «компетентність», «соціальна компетентність».

15. Назвіть, хто з науковців досліджував соціальну компетентність майбутніх соціальних працівників.

16. Назвіть види компетентностей, залежно від критеріїв, покладених в основу їх класифікації.

17. Поясніть різницю між поняттями «компетенція» й «компетентність».

18. Проаналізуйте та зіставте визначення «соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників», представлені в працях науковців.

19. Запропонуйте власне визначення «соціальної компетентності особистості».

20. Складіть список показників, які потрібно враховувати під час оцінювання мотиваційно-ціннісного компонента соціальної компетентності соціального працівника.

21. Складіть список показників, які потрібно враховувати під час оцінювання когнітивно-діяльнісного компонента соціальної компетентності соціального працівника.

22. Складіть список показників, які потрібно враховувати під час оцінювання особистісно-рефлексивного компонента соціальної компетентності соціального працівника.

23. Поясніть різницю між зовнішньою та внутрішньою мотиваціями.

24. Чим відрізняються поняття «активність», «мобільність».

25. Проілюструйте важливість ролі мотивації для професійного й особистісного становлення соціального працівника.

26. Виберіть показники сформованості соціальної компетентності фахівця, котрі є найбільш значущими саме для вас.

27. Протестуйте сформованість власної соціальної компетентності та окремих її компонентів за власноруч підібраними методиками.

28. Розробіть власну модель соціальної компетентності майбутнього соціального працівника або модифікуйте запропоновану.

29. Проаналізуйте існуючі моделі соціальної компетентності майбутнього соціального працівника. Визначте, яка модель імпонує вам найбільше. Відповідь аргументуйте.

30. Визначте поняття «освітнє середовище закладу вищої освіти».

31. Складіть список волонтерських організацій вашого регіону.

32. Ідентифікуйте учасників студентського самоврядування закладу вищої освіти.

33. Розробіть план заходів волонтерської групи вашого факультету.

34. Оцініть можливості студентського самоврядування у формуванні соціальної компетентності студентів.

35. Підготуйте й проведіть захід у межах вашої академічної групи, спрямований на формування компонентів соціальної компетентності особистості.

36. Проаналізуйте роботу студентського самоврядування вашого факультету щодо формування соціальної компетентності студентів, визначте позитивні та негативні моменти, запропонуйте шляхи вдосконалення.

37. Дайте визначення поняттям «взаємодія», «партнерська взаємодія», «соціальне партнерство», «соціальна взаємодія».

38. Оцініть переваги міжсекторної взаємодії університету на рівні соціального партнерства зі службами та організаціями громади.

39. Запропонуйте перелік установ та організацій громади, співпраця з котрими, на вашу думку, буде ефективною у контексті формування соціальної компетентності.

40. Оберіть одну службу або організацію громади й розробіть напрями можливої взаємодії щодо формування соціальної компетентності студентів.

41. Розробіть анкету та проведіть дослідження на власноруч обрану проблему з теми заняття.

42. Назвіть моделі менторської підтримки студента.

43. Поясніть різницю між поняттями «менті» та «ментор».

44. Виділіть основні функції ментора щодо формування соціальної компетентності студента.

45. Проаналізуйте останні наукові статі з теми лекційного заняття. Окресліть коло основних проблем, що підняті у них, і визначте ті, що потребують розв'язання.

46. Подискутуйте на тему «Роль ментора в професійному й особистісному становленні майбутнього соціального працівника».

47. Запропонуйте перелік питань/проблем у розв'язанні яких ви потребуєте допомоги ментора.

48. Оберіть одну з інноваційних технологій вищої освіти й охарактеризуйте її.

49. Назвіть ефективні форми вироблення соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників.

50. Розробіть фрагмент заняття (лекційного, практичного) із використанням методів, засобів, прийомів ефективного формування соціальної компетентності фахівця.

51. Розробіть анкету на виявлення найефективніших технологій, форм, методів формування соціальної компетентності майбутніх фахівців. Дослідження проведіть серед студентів спеціальності.

52. Сформууйте власний інструментарій формування соціальної компетентності студента.

Список рекомендованої літератури:

1. Алексеєнко Т. Ф. Теоретико-методологічні основи формування соціально-значущих якостей особистості у груповій добродійній діяльності. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. Вип.16. Кн.1. С. 9–16.
2. Альохіна Н. В. Соціальний інтелект в структурі соціальної компетентності фахівців фармації. Вісник Харківського національного університету ім. В. М. Каразіна. 2013. № 1046. С. 60–63.
3. Балик Н. Р., Шмигер Г. П. Формування інформаційних та соціальних компетентностей студентів з метою їх професійної підготовки у педагогічному університеті. Науковий огляд. 2016. №1 (22) С. 14–21.
4. Баширов И. Ф. Проблема социального интеллекта в зарубежной и отечественной психологии. Сборник научных статей адъюнктов. Москва: Академия военных наук, 2005. С. 74–78.
5. Безпалько О. В. Соціальне проектування: навч. посіб. Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Ін-т психології та соц. педагогіки. Київ, 2010. 127 с.
6. Белицкая Г. Э. Социальная компетентность личности. Субъект и социальная компетентность личности: сб. науч. тр./под ред. А. В. Брушлинского. Москва: ИП РАН, 1995. 245 с.
7. Бельмаз Я. М. Роль інституту наставництва у професійному розвитку викладачів вищої школи у США та Великій Британії. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2015. Вип. 41. С. 484–492.
8. Борбич Н. В. Формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів: автореф. дис. на соискание учебной степени канд. пед. наук: 13.00.05/Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2013. 22 с.
9. Вайнілович Н. А. Професіоналізація волонтерської діяльності як умова формування нового статусу волонтерів у суспільстві. Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка: [зб. наук. праць]/[редкол.: Б. В. Новіков (голов. ред.) та ін.]. Кмів, 2011. № 2. С. 53–58.
10. Васильченко О. А. Професійні цінності соціальної роботи: соціокультурний аспект. Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Політологія. Соціологія. Право. 2013. № 3. С. 84–89.
11. Вієвська М. Г. Соціальна відповідальність сучасного фахівця як підґрунтя його продуктивної професійної діяльності. Наука і освіта. 2015. № 9. С. 19–24.
12. Волкова Н. П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навчально-методичний посібник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація. Київ: ВЦ Академія, 2006. 256 с.

13. Волкова Т. А. Тьюторство и менторство в системе педагогической практики. Вестник Марийского государственного университета. 2015. № 1 (16). С. 15–18.

14. Глузман О. В. Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості. Педагогіка і психологія. 2009. № 2. С. 51–61.

15. Годован Ю. В. Соціальна мобільність молоді як стратегічна складова політичної соціалізації молоді. Вісник Донецького університету імені В. Стуса. Серія: Політичні науки. 2017. С. 76–78.

16. Гончарова-Горяньська М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів. Рідна школа. 2004. № 7–8. С. 7–74.

17. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект: ценное практическое руководство по развитию и совершенствованию эмоций человека. Москва: Хранитель, 2008. 476 с.

18. Грабовська С. Л., Чолій С. М. Соціальна активність в процесі соціалізації особистості: [зб. наук. праць. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України]/за ред. С. Д. Максименка. Т. XII. Ч. 1. Київ, 2010. С. 171–181.

19. Данько Ю. А. Феномен соціальних мереж у контексті становлення і розвитку. Вісник Міжнародного слов'янського університету. Серія: Соціологічні науки. 2012. Т. 15, № 1–2. С. 53–59.

20. Дидактичні матеріали до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні студентів суспільно-гуманітарного профілю в закладах вищої освіти: навч.-метод. посіб./уклад.: Ф. Майнаєв, Л. Рибалко. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2018. 66 с.

21. Діагностика стану та перспектив розвитку соціальної відповідальності в Україні (експертні оцінки): монографія/О. Ф. Новікова, М. Є. Дейч, О. В. Панькова та ін.; НАН України, Ін-т економіки пром-сті. Донецьк, 2013. 296 с.

22. Дітковська Л. А. Інформаційно-комунікаційні технології у фаховій підготовці соціальних працівників. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». 2013. № 1. С. 78–81.

23. Докторович М. О. Соціальна компетентність: співвідношення наукових категорій. Матеріали ІХ Міжнародної науково-практичної конференції «Наука та освіта». 2006. Т. 2: Педагогічні науки. Дніпропетровськ, 2006. С. 81–89.

24. Долінська Н. Особливості та шляхи реалізації менторських програм в університетах США. Педагогічний дискурс. 2015. № 18. С. 82–86.

25. Дрозденко Н. М., Дрозденко В. М. Соціальна активність студентів як умова формування професійної спрямованості майбутнього вчителя. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. 2015. Вип. 130. С. 140–143.

26. Дьяконов Г. Спілкування і взаємодія. Соціальні психологія. 2004. № 3. С. 82–96.

27. Жизномірська О. Емоційна компетентність як важлива умова в професійному становленні фахівця соціальної сфери. Соціологія та соціальна робота в умовах національних та регіональних викликів: матеріали доп. та повідомл. міжнар. наук.-практ. конф./за ред. І. В. Козубовської, Ф. Ф. Шандора. Ужгород: Говерла, 2019. 116 с. С. 31–32.

28. 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: зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 27 (37). С. 46–51.

29. Качалова Т. Г. Формування активної соціальної позиції студентів як психолого-педагогічна проблема. Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць. 2011. Вип. 33. С. 102–107.

30. Козубовська І. В. Деякі особливості ділового спілкування у професійній діяльності соціального працівника. Соціальна робота в Україні: теорія і практика: науково-методичний журнал. Київ: Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. № 1–2. С. 5–12.

31. Коханова О. П. Психологія партнерської взаємодії в освіті: навч.-метод. посіб. Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Ін-т психол. та соц. педагогіки. Київ, 2011. 103 с.

32. Кочарян О. С., Фролова Є. В., Павленко В. М. Структура мотивації навчальної діяльності студентів: навч. посіб. Харків: Нац. аерокосм. ун-т ім. М. Є. Жуковського «Харк. авіац. ін.-т, 2011. 40 с.

33. Краснощок І. П. Індивідуальна освітня траєкторія студента: теоретичні аспекти організації. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. Запоріжжя, 2018. Вип. 60, т. 1. С. 101–107.

34. Кулінченко О. С. Соціальна активність студентів як соціально-педагогічна проблема. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка: зб. наук. праць. Випуск 18. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. С.34–39.

35. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение: учеб. для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 544 с. С. 331.

36. Кучеренко С. Соціальна установка: адаптаційна класифікація особистостей. Психологія і суспільство. 2015. № 1. С. 92–101.

37. Лупанова Н. А. Социальная компетентность личности как компонент общечеловеческой культуры. Психолог образования: опыт работы и проблемы подготовки: материалы междунар. науч.-практ. конф. Пенза, 2007. С. 180–185.

38. Лякішева А. В. Соціальна поведінка і групова взаємодія: монографія. Луцьк: Вежа-Друк, 2014. 368 с.
39. Ляховець Л. О. Соціальний інтелект: поняття, функції, структура. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки. 2013. Вип. 114. С. 128–133.
40. Матяж С. В., Березянська А. О. Класифікація цінностей та ціннісних орієнтацій особистості. Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Серія: Соціологія. 2013. Т. 225. Вип. 213. С. 27–30.
41. Мельничук О. Б. Емоційна складова професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери. Science Rise. 2015. № 11/1 (16). С. 74–81.
42. Москаленко В. В. Соціальна психологія: підручник. Вид. 2-ге, переробл. та доповн. Київ: Центр учб. літ., 2008. 688 с.
43. Новак О. О. Шляхи розвитку емоційного інтелекту педагогічних працівників. Постметодика. 2010. № 6. С. 41–47.
44. Новіков В. Соціальне партнерство. Соціальна політика і соціальна робота: Український науковий і громадсько-політичний часопис. Київ: Фара. 2000. № 1 (13). С. 47–51.
45. Позднякова Т. Є. Візуалізація та структурування інформації за допомогою ментальних карт на уроках біології: [наук.-метод. посіб.]. Рівне: РОІППО, 2018. 50 с.
46. Романовський О. Г., Гриньова В. М., Резван О. О. Ментальні карти як інноваційний спосіб організації інформації в навчальному процесі вищої школи. Інформаційні технології і засоби навчання, 2018. Т. 64, № 2. С. 185–195.
47. Савельчук І. Б., Бибик Д. Д. Соціальне лідерство як підґрунтя для розвитку партнерської взаємодії в освітньому середовищі університету. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 11: Соціальна робота. Соціальна педагогіка: зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 25. С. 119–125.
48. Субіна О. О. Формування соціальної компетентності майбутніх викладачів в умовах професійної підготовки: монографія/ М-во освіти і науки, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. С. 208.
49. Чуловський В. Е. Вплив інтраперсональних конфліктів на формування соціальної компетентності особистості в юнацькому віці: дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.05/ СНУ ім. В. Даля. Сєверодонецьк, 2018. 199 с.
50. Шаров С. Особливості соціальної компетентності студентів педагогічного університету. Актуальні питання гуманітарних наук. Т. 4, № 8 (2020). С. 235–240.

51. Шахрай В. М. Теоретико-методичні засади формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи засобами театрального мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук: 13.00.05 «Соціальна педагогіка», 13.00.07 «Теорія і методика виховання»/Ін-т проблем виховання НАПН України. [Захищена 27.12.2016]. Київ, 2016. С. 56.

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНИКИ**

„ЗАТВЕРДЖЕНО”



ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНА ПРОГРАМА ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРА

галузь знань 23 – «Соціальна робота»
спеціальність 231 – «Соціальна робота»

Кваліфікація:

1. Соціальний працівник, фахівець із соціальної роботи, організатор позакласної та позашкільної роботи з дітьми
2. Соціальний працівник, соціальний педагог, педагог-організатор

Луцьк – 2016

ПЕРЕДМОВА

Розроблено робочою групою у складі:

1. **Мартинюк Тетяна Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та педагогіки вищої школи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

2. **Сидорук Ірина Ігорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та педагогіки вищої школи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

3. **Чернета Світлана Юріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та педагогіки вищої школи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

1. Загальна характеристика освітньо-професійної програми «Соціальна робота» спеціальності 231 «Соціальна робота» галузі знань 23 «Соціальна робота»

Рівень вищої освіти	Перший (бакалаврський) рівень
Ступінь вищої освіти	Бакалавр
Галузь знань	23 Соціальна робота
Спеціальність	231 Соціальна робота
Освітньо-професійна програма	Соціальна робота
Спеціалізації	1. Організатор соціально-педагогічної діяльності в соціумі. 2. Соціальний педагог, педагог-організатор.
Освітня кваліфікація	Бакалавр соціальної роботи
Кваліфікація в дипломі	1. Соціальний працівник, фахівець із соціальної роботи в освітній сфері. 2. Соціальний працівник, соціальний педагог, педагог-організатор.
Опис предметної області	<p>- Об'єкти вивчення – соціальна робота, соціально-педагогічна діяльність, соціум, практична соціальна робота з різними категоріями населення, менеджерська діяльність у соціальній сфері, робота в громаді; забезпечення прав, потреб та інтересів людини як найвищої соціальної цінності; процеси соціалізації, соціальної адаптації й інтеграції особистості; реалізація завдань і функцій у сфері соціального захисту населення; допомога та підтримка особам, які перебувають у складних життєвих обставинах; надання соціальних послуг; правові та економічні засоби соціальних інституцій органів державної влади, місцевого самоврядування та недержавних організацій в соціальній сфері; представницькі, організаційно-розпорядчі та консультативно-дорадчі дії, спрямовані на підвищення соціального добробуту; підготовка проектів нормативно-правових документів, забезпечення їх реалізації і контролю.</p> <p>- Цілі навчання – забезпечити умови формування і розвитку у майбутніх фахівців загальних і професійних компетентностей у галузі соціальної роботи, що дозволять їм оволодіти основними знаннями, вміннями, навичками, необхідними для здійснення фахової діяльності, підготовка до професійної діяльності на посадах соціального працівника, фахівця з соціальної роботи в освітній сфері, соціального педагога, педагога-організатора у закладах освіти, соціальної сфері, в громаді; формування здатності студентів до вирішення прикладних завдань соціальної сфери, у тому числі управління соціальними процесами та процесами, що мають місце в індивідуальному розвитку особистості;</p> <p>- Теоретичний зміст предметної області. Концепції, принципи, поняття, які формують професійну компетентність соціального працівника, фахівця з соціальної роботи.</p> <p>- Методи, методики та технології, якими має оволодіти бакалавр для застосування на практиці – активні, інтерактивні, дослідницькі, інноваційні, комп'ютерні, дистанційні, мультимедійні, інформаційно-комунікаційні;</p> <p>- Інструменти та обладнання, які бакалавр вчиться застосовувати і використовувати – навчальна електронна та цифрова техніка.</p>
Академічні права випускників	Доступ до здобуття другого (магістерського) рівня, ступеня – магістр, підвищення кваліфікації. Навчатися упродовж усього життя.
Працевлаштування випускників	Професії, згідно з чинною редакцією Класифікатора професій (ДК 003:2010), на фахову підготовку яких спрямована освітньо-професійна

	програма: 3460 Асистент вихователя виправно-трудового закладу 3460 Соціальний працівник (допоміжний персонал) 3460 Фахівець з вирішення конфліктів (побутова сфера) 3443 Інспектори із соціальної допомоги 3340 Асистент вихователя соціального по роботі з дітьми-інвалідами 2446.2 Вихователь виправно-трудового закладу 2446.2 Соціальний працівник 2446.2 Фахівець (з допомоги неблагополучним родинам, грошової допомоги дітям і т. ін.) 2446.2 Фахівець із соціальної допомоги вдома 2446.2 Фахівець із соціальної роботи 2352 Інспектор з охорони дитинства 2359.2 Організатор позакласної та позашкільної виховної роботи з дітьми 2359.2 Педагог-організатор 2340 Педагог соціальний 1483 Менеджер (управитель) у соціальній сфері 2446.2 Вихователь виправно-трудового закладу
--	--

1. Зміст освітньо-професійної програми. Освітньо-професійна програма складається із системи компонентів, що визначають вимоги до рівня освіти та професійної підготовки осіб, котрі здобувають ступінь бакалавра за освітньо-професійною програмою «Соціальна робота» спеціальності 231 «Соціальна робота» галузі знань 23 «Соціальна робота». Змістова орієнтація програми – освітньо-професійна. Вона має дві складові: загальна, на яку відводиться 180 кредитів ЄКТС та професійна 60 кредитів ЄКТС.

Освітньо-професійна програма підготовки бакалаврів розрахована на 3 роки 10 місяців навчання і передбачає опанування нормативними і вибірковими навчальними дисциплінами циклів загальної та професійної підготовки в обсязі 240 кредитів ЄКТС.

Освітня та професійна складова програми визначає перелік навчальних дисциплін, логічну послідовність їх вивчення та кількість кредитів ЄКТС, що вимірюють обсяг навчального навантаження бакалавра; стиль, методи і технології викладання навчальних дисциплін; види практичної підготовки; види, форми, методи контрольних заходів; очікувані результати навчання; програмні (загальні та фахові) компетентності, якими повинен оволодіти бакалавр в галузі соціальної роботи.

Професійна складова освітньо-професійної програми «Соціальна робота» спеціальності 231 «Соціальна робота» галузі знань 23 «Соціальна робота» містить перелік нормативних навчальних дисциплін за циклом професійної підготовки та вибірових навчальних дисциплін; передбачає написання двох курсових робіт та наступні види практик: навчально-ознайомлювальна, професійно-орієнтована в соціальних службах, професійно-орієнтована в навчально-виховних закладах, стажерська.

Практична підготовка студентів є обов'язковим компонентом освітньо-професійної програми і здійснюється на базах практик університету, на підприємствах, організаціях та установах різних галузей господарства. Мета практик – оволодіння студентами сучасними методами, формами та засобами праці в їх майбутній професійній діяльності; формування і поглиблення отриманих в університеті знань, умінь і навичок, здатності прийняття самостійних рішень під час виконання професійної діяльності. Види практичної підготовки та терміни їх проведення визначаються навчальним планом.

Блок вибірових навчальних дисциплін передбачає підготовку фахівців за двома спеціалізаціями: 1) «Організатор соціально-педагогічної діяльності в соціумі»; 2) «Соціальний педагог, педагог-організатор» та присвоєння відповідних кваліфікацій: 1) Соціальний працівник, фахівець із соціальної роботи в освітній сфері; 2) Соціальний працівник, соціальний педагог, педагог-організатор.

Підсумкова атестація передбачає складання здобувачами вищої освіти державного екзамену з «Теорії та технологій соціальної роботи».

Освітньо-професійна програма визначає принципи та процедури забезпечення якості професійної підготовки бакалаврів з врахуванням потреб ринку праці та потенційних працедавців.

2. Мета і завдання освітньо-професійної програми

Метою освітньо-професійної програми є професійна підготовка висококваліфікованих соціальних працівників, фахівців із соціальної роботи в освітній сфері, соціальних педагогів, педагогів-організаторів з широким доступом до професійної діяльності в їх та соціальних інституціях.

Завдання:

1. Забезпечити опанування найбільш передовими теоретичними та практичними знаннями в галузі професійної діяльності та споріднених предметних галузей.

2. Виробити вміння пошук у аналізі і синтезу інформації з різних джерел для розв'язування професійних завдань, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями, явищами, робити висновки, аргументувати свої думки.

3. Формувати вміння грамотно висловлюватися в усній та письмовій формі, використовувати мову професійного спілкування, пояснювати й характеризувати факти і явища державною мовою.

4. Навчити розуміти наукові принципи, що лежать в основі соціальної діяльності, ідентифікувати, формулювати і розв'язувати професійні завдання зі спеціальності, інтегрувати теоретичні знання та практичний досвід.

5. Навчити розуміти основні поняття, знаходити спільні риси та відмінності при порівнянні фактів, явищ, характеризувати соціальні явища.

6. Навчити теоретично аргументувати шляхи подолання проблем та складних життєвих обставин, обирати ефективні методи їх вирішення, передбачати наслідки.

7. Навчити розробляти перспективні та поточні плани, програми проведення заходів, оперативно приймати ефективні рішення у складних ситуаціях.

8. Навчити критично аналізувати й оцінювати чинну соціальну політику країни, соціально-політичні процеси на загальнодержавному, регіональному та місцевому рівнях.

9. Навчити використовувати відповідні наукові дослідження та застосовувати дослідницькі професійні навички.

10. Формувати вміння аналізувати психічні властивості і стани, характеризувати психічні процеси, різні види діяльності індивідів у групі, процеси розвитку, соціалізації, соціальної адаптації та інтеграції особистості, соціально-психологічні процеси в малих та великих групах.

11. Навчити практикувати методи профілактики для запобігання можливих відхилень у психічному розвитку, порушень поведінки, міжособистісних стосунків для розв'язання конфліктів, попередження соціальних ризиків та складних життєвих обставин.

12. Навчити визначати зміст діяльності, зв'язки та межі компетенції установ та закладів соціального захисту, соціальних служб, інших організацій.

13. Формувати вміння використовувати методи діагностики у процесі оцінювання проблем, потреб, специфічних особливостей та ресурсів клієнтів.

14. Навчити застосовувати методи соціальної роботи в конкретних умовах взаємодії з клієнтом.

15. Навчити застосовувати методи менеджменту для організації власної професійної діяльності та управління діяльністю соціальних працівників і волонтерів, іншого персоналу.

16. Навчити встановлювати та підтримувати взаємини з клієнтами на підґрунті взаємної довіри та відповідно до етичних принципів і стандартів соціальної роботи, надавати їм психологічну підтримку й наснажувати клієнтів.

17. Навчити налагоджувати співпрацю з представникам різних професійних груп та громад.

18. Навчити використовувати стратегії індивідуального та колективного представництва інтересів клієнтів.

19. Формувати вміння виявляти сильні сторони та залучати особистісні ресурси клієнтів, ресурси соціальної групи і громади для розв'язання їх проблем, виходу із складних життєвих обставин.

20. Формувати вміння виявляти етичні дилеми та суперечності у професійній діяльності та застосовувати засоби супервізії для їх розв'язання.

21. Навчити демонструвати толерантну поведінку, виявляти повагу до культурних, релігійних, етнічних відмінностей, розрізняти вплив стереотипів та упереджень.

22. Навчити демонструвати вміння креативно вирішувати проблеми та приймати інноваційні рішення, мислити та застосовувати творчі здібності до формування принципово нових ідей.

23. Навчити конструювати процес та результат соціальної роботи в межах поставлених завдань, використовувати кількісні та якісні показники, коригувати план роботи відповідно до результатів оцінки.

3. Стиль і методика викладання освітніх дисциплін, система оцінювання

Підходи до навчання: проблемно-орієнтоване, інтерактивне, контекстне, практико-орієнтоване, дистанційне, електронне, самонавчання, он-лайн навчання.

Форми та методи навчання: лекції, навчальні семінари, консультації, практикуми, майстер-класи, самопідготовка у бібліотеці та на основі Інтернет-ресурсів, веб-квести, підготовка доповідей, презентацій, моделювання, проектування, удосконалення практичних навичок викладання, дискусії, кейс-навчання, брейн-стормінг, мікровикладання.

Шкала оцінювання успішності бакалаврів, яка використовується в процесі їх освітньо-професійної підготовки представлена в таблиці.

Оцінка ЄКТС	Оцінки за 100-бальною інституційною шкалою (за всі види навчальної діяльності)	Оцінки за національною шкалою	
		4-бальна (екзамен, практика)	2-бальна (залік)
A	90 – 100	5 (відмінно)	Зараховано
B	82 – 89	4 (добре)	
C	75 - 81		
D	67 -74		
E	60 - 66	3 (задовільно)	Незараховано
Fx	1 – 59	2 (незадовільно)	

Оцінювання здійснюється за 100-бальною шкалою. Контрольні заходи включають поточний та підсумковий контроль.

Повна кількість кредитів визначена навчальним планом для його конкретного компоненту (навчальна дисципліна, курсова робота, практика), присвоюється бакалавру за умови успішного засвоєння цього компоненту (за стобальною шкалою - 60 балів (задовільно); за 4-бальною національною шкалою – 3 бали (задовільно) та за 2-бальною – зараховано.

4. Проміжкові та підсумкова атестації

Перевірка освітніх та професійних досягнень здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня здійснюється на основі результатів поточного та підсумкового модульного контролю. Усі види контролю фіксуються у навчальному плані підготовки бакалавра та індивідуальному навчальному плані здобувача вищої освіти.

Об'єктом оцінювання знань студентів є програмовий матеріал із навчальної дисципліни, засвоєння якого перевіряється під час цих видів контролю.

Завданням поточного контролю (ПК) є перевірка навчальних досягнень студентів. Завданням підсумкового модульного контролю (ПМК) є перевірка розуміння та засвоєння студентом програмового матеріалу вцілому, здатності творчого використання засвоєних знань, вміння сформулювати своє ставлення до певної проблеми в галузі соціальної роботи тощо.

Поточний контроль здійснюється під час проведення практичних (семінарських) та лабораторних занять і має на меті перевірку рівня підготовленості студента до виконання конкретного виду навчальної роботи. Поточний контроль реалізується у формі опитування, захисту лабораторних робіт, виступів на практичних (семінарських) заняттях, експрес-контролю, індивідуальних науково-дослідних завдань. Максимальна кількість балів за поточний контроль становить 40 балів.

Підсумковий контроль проводиться з метою оцінки результатів навчання на певному освітньо-кваліфікаційному рівні або на окремих його завершальних етапах. Він проводиться у формі модульного контролю, семестрового заліку/екзамену, державної атестації.

Підсумковий модульний контроль здійснюється після завершення вивчення всіх тем змістового модуля у формі виконання студентом модульного контрольного завдання (контрольної роботи, тесту, колоквиуму тощо) згідно із затвердженим графіком. Форма проведення, кількість модульних контрольних робіт зазначаються в робочій програмі відповідної навчальної дисципліни. Максимальний бал, отриманий за модульні контрольні роботи, становить не більше 60 балів.

Семестровий екзамен – це форма підсумкового контролю засвоєння студентом теоретичного матеріалу та практичних умінь і навичок з окремої навчальної дисципліни за семестр. Складання екзамену є обов'язковим у випадку якщо це передбачено робочою програмою початкової дисципліни та здійснюється під час екзаменаційної сесії відповідно до затвердженого в установленому порядку розкладу.

Семестровий залік – це форма підсумкового контролю, що полягає в оцінці засвоєння студентом навчального матеріалу з певної дисципліни на підставі результатів виконання ним усіх видів запланованої навчальної роботи протягом семестру: аудиторної роботи під час лекційних, практичних (семінарських), лабораторних занять; самостійної роботи; виконання ІНДЗ; модульних контрольних робіт. Залік виставляється за умови, якщо студент виконав усі види навчальної роботи, які визначені робочою програмою навчальної дисципліни, та отримав не менше 60 балів.

Оцінювання рівня якості підготовки бакалавра під час атестації у формі державного екзамену з «Теорії та технологій соціальної роботи» здійснюють члени державної екзаменаційної комісії на основі встановлених правил, принципів, критеріїв, системи і шкали оцінювання. Державний кваліфікаційний екзамен здійснюється в усній або письмовій формі.

5. Внутрішня та зовнішня системи забезпечення якості освітньої та практичної складових підготовки бакалаврів

Вищий навчальний заклад забезпечує якість освітньої діяльності, освітньо-професійних програм та дипломів. Задля досягнення цієї мети розробляється і втілюється стратегія постійного підвищення якості вищої освіти, що базується на відповідних принципах, процедурах та заходах.

Принципи забезпечення якості вищої освіти: відкритості до європейських стандартів вищої освіти та систем забезпечення якості навчання і викладання; студентоцентрованого навчання, зосередженого на його результатах та спрямованого на максимальне забезпечення придатності до працевлаштування випускників ВНЗ; компетентнісного підходу до побудови та реалізації освітньо-професійних програм, орієнтованих на результати; гласності, прозорості та партнерства з стейкхолдерами (здобувачами вищої освіти, працедавцями, професійними організаціями, громадськістю і іншими зацікавленими суб'єктами); періодичності внутрішньінституційного та зовнішнього моніторингу ресурсів, змісту, організації процесу навчання; циклічності та безперервності процесу забезпечення якості.

Процедури та заходи забезпечення якості вищої освіти:

- Моніторинг та періодичний перегляд освітньо-професійної та навчальних програм.

Програми розробляються у відповідності з визначеними до нормативних документів цілями та результатами навчання. Зміст програм відповідає певному рівню національної рамки кваліфікацій вищої освіти, а також Рамці кваліфікацій Європейського простору вищої освіти та орієнтується на забезпечення бакалаврів професійними та загальними компетентностями, що впливають на особистісний та професійний ріст здобувачів вищої освіти.

Освітньо-професійна та навчальні програми підлягають офіційній процедурі затвердження у вищому навчальному закладі. Програми регулярно переглядають і оновлюють. Зібрана інформація аналізується з метою адаптації програм до сучасних потреб вищої освіти. Такі процедури гарантують безперервне вдосконалення програм, високу якість надання освітніх послуг, а також створюють сприятливе й ефективне навчальне середовище для студентів. Характеристики оновлених програм публікуються. Періодичність перегляду і оновлення програм: для освітньо-професійної – чотири роки, а для навчальних програм - щорічно.

- Оцінювання здобувачів вищої освіти.

У вищому навчальному закладі постійно оцінюється прогрес бакалаврів у здобутті вищої освіти, готовності до майбутньої кар'єри. Процедури забезпечення якості для оцінювання передбачають розробку критеріїв та методик діагностики та оцінювання під час поточного контролю, заліків та екзаменів, а також норм виставлення оцінок. Усі нормативи та вимоги доводяться до відома здобувачів вищої освіти заздалегідь. Показники оцінювання демонструють бакалаврам рівень досягнення запланованих результатів навчання. Процес оцінювання супроводжується коментарями та порадами щодо підвищення якості результатів навчання здобувачів вищої освіти. Він здійснюється послідовно, об'єктивно і чесно стосовно всіх здобувачів вищої освіти та проводиться відповідно до встановлених у ВНЗ процедур.

- Підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників.

Заклад вищої освіти несе первинну відповідальність за якість викладацького складу, оскільки від професійності науково-педагогічних працівників залежить забезпечення результатів навчання студентів та уможливлення набуття ними професійних компетентностей. Викладачі здійснюють студентоцентризований та компетентнісний підхід до навчання і викладання, оперативно реагують на змістові і процесуальні зміни, які відбуваються у вищій освіті.

Вищий навчальний заклад забезпечує належні умови та сприятливе середовище для реалізації професійного потенціалу викладачів, їх фахового удосконалення, ефективного виконання виробничих функцій. Для цього заохочуються інновації у змістовій і процесуальній складових викладання. Викладачі періодично, раз в п'ять років, проходять стажування в провідних вітчизняних і зарубіжних ВНЗ; готують науково-методичне забезпечення навчального процесу, видають навчально-методичні посібники, підручники, методичні рекомендації з навчальних дисциплін, які викладають. ВНЗ заохочує поєднання навчальної та наукової діяльності викладачів. Результати дослідницької роботи узагальнюються в наукових публікаціях, статтях у фахових та включених до науково метричних баз виданнях, монографіях. Під керівництвом провідних учених створюються наукові школи, до діяльності яких залучаються поряд з науково-педагогічними працівниками й студенти.

Щороку у ВНЗ, відповідно розробленого положення, відбувається рейтингове оцінювання викладачів, результати якого ознайомлюється кожен викладач.

- Наявність необхідних ресурсів для організації навчального процесу.

Вищий навчальний заклад забезпечує відповідне фінансування навчальної та викладацької діяльності, наявність адекватних та легкодоступних навчальних ресурсів і підтримку студентів у здобутті вищої освіти і ступеня бакалавра з галузі соціальної роботи. До обов'язкових складових матеріально-технічної бази ВНЗ, які забезпечують самостійну роботу студентів належать: бібліотека, навчальне обладнання, комп'ютерні зали, IT-інфраструктура. До людського фактору ресурсів організації навчального процесу належать наставники, радники та інші консультанти.

У ВНЗ налагоджена система послуг підтримки здобувачів вищої освіти (сприяння щодо забезпечення побуту, проживання, харчування, умов навчання студентів з особливими потребами та іноземців). У наданні послуг підтримки важливу роль відіграє допоміжний та адміністративний персонал, який є кваліфікованим і має відповідні можливості для розвитку професійних якостей викладачів.

Студенти мають можливість взяти участь у програмах академічної мобільності в межах країни та за кордоном.

- Наявність інформаційних систем для ефективного управління навчальним процесом.

Для підвищення ефективності організації управління навчальним процесом, продуктивності праці в організаційних підрозділах ВНЗ, створення сприятливих умов роботи персоналу використовуються комп'ютеризовані інформаційні системи. Вони забезпечують ефективні процеси збору та аналізу інформації про реалізацію освітньо-професійних програм та іншої діяльності, підтримують систему внутрішнього забезпечення якості навчального процесу.

У ході управління, з допомогою інформаційних систем, вивчаються такі параметри: структура вищого навчального закладу (факультети, кафедри, навчальні плани, академічні та збірні групи, лекційні потоки); дані щодо навантаження викладачів кафедр та розклад їх роботи; дані щодо здобувачів вищої освіти (успішність, відвідування занять, рух контингенту); аудиторний фонд вищого навчального закладу та його використання; розклади занять та інших видів навчальної діяльності студентів; вивчається рівень задоволеності здобувачів вищої освіти освітньо-науковими програмами; кар'єрні траєкторії випускників.

У вищому навчальному закладі використовуються такі комп'ютеризовані інформаційні системи: пакет програм «Деканат», пакет ПП «Політек-СОФТ», до складу якого входять модулі «ПС – Кафедра», «ПС – Студент – WEB», система управління курсами Moodle. Сучасна система управління курсами Moodle – (модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище) орієнтована на організацію взаємодії між викладачем та студентами і здатна оптимізувати як організацію дистанційних курсів, так і традиційного очного навчання.

- Публічність інформації про освітньо-професійні програми, ступені вищої освіти та кваліфікації.

Вищий навчальний заклад регулярно публікує найсвіжішу, неупереджену, об'єктивну, зрозумілу, точну, своєчасну та легкодоступну інформацію про свою діяльність. Така інформація корисна як для майбутніх, так і теперішніх здобувачів вищої освіти, випускників, інших стейкхолдерів і громадськості.

Повідомлення розміщуються на офіційному сайті ВНЗ і мають такі тематичні спрямування: освітнє, науково-методичне, організаційне та виховне. Надається поширена інформація про рівні, ступені вищої освіти, спеціальності та спеціалізації за якими відбувається навчання у ВНЗ; правила прийому і критерії відбору на спеціальності усіх рівнів вищої освіти; освітньо-професійні та освітньо-наукові програми підготовки здобувачів усіх ступенів вищої освіти; кваліфікації, які вони надають та можливості працевлаштування випускників; навчальні програми навчальних дисциплін і практик; заплановані результати навчання; процедури навчання, викладання та оцінювання.

Подається також інша інформація про процедури та результати прийняття рішень під час провадження діяльності у сфері вищої освіти, що потребує оприлюднення у встановленому порядку.

- Запобігання та виявлення академічного плагіату.

З метою запобігання поширенню плагіату, розвитку навичок коректної роботи із джерелами інформації, дотримання вимог наукової етики та поваги до інтелектуальних надбань, активізації самостійності й індивідуальності при створенні авторського тексту і відповідальності за порушення загальноприйнятих правил цитування у ВНЗ дотримуються розробленого положення про протидію плагіату. Відповідно до нього здійснюється перевірка наукових публікацій як викладачів, так і студентів, кваліфікаційних випускових робіт з використанням комп'ютерних систем «Anti-Plagiarism», eTXT Антиплагиат, AdvegoPlagiat, DoubleContentFinder, PraideUniqueContentAnalyser та ін.

- Процеси зовнішнього забезпечення якості.

Процеси зовнішнього забезпечення якості включають: самооцінювання ВНЗ або збирання матеріалів, що підтверджують дані про якість освіти; зовнішнє оцінювання, яке зазвичай включає відвідування закладу; звіт за результатами зовнішнього оцінювання; план послідовних подальших дій за результатами оцінювання. Звіти зовнішнього забезпечення якості публікуються. Вони пишуться зрозуміло і доступно, а зауваження чи рекомендації вказують шляхи прийняття рішень для підвищення якості вищої освіти.

Зовнішнє забезпечення якості навчальних закладів та/ або освітньо-професійних програм здійснюється на циклічній основі. Тривалість циклу і процедур перевірки заздалегідь чітко визначаються та публікуються.

У групу незалежних (зовнішніх) експертів, яка виконує зовнішнє забезпечення якості включаються представники від здобувачів вищої освіти.

Зовнішнє забезпечення якості виконується професійно, послідовно і прозоро.

6. Результати навчання здобувачів освітнього ступеня бакалавра

У результаті навчання бакалаври повинні знати:

- основні напрями організації соціальної роботи;
- функції соціального працівника як організатора дозвілля молоді;
- поняття соціального виховання;
- міждисциплінарні зв'язки соціології та соціальної роботи;
- загальні відомості про наукове пізнання;
- структуру соціологічного дослідження;
- поняття методології соціологічного дослідження;
- теоретичні засади соціальної роботи;
- складові професійного іміджу;
- кодекс етики соціального працівника як основи його етичної професійної діяльності;
- документацію із питань соціальної опіки;
- структуру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді в Україні;
- загальні технології соціальної роботи;
- міждисциплінарні технології, методи й методики соціальної роботи, їх класифікацію;
- конкретні технології соціальної роботи;
- спілкування, типи спілкування; особливості активної взаємодії зі слухачем;
- економічні основи соціальної роботи;
- моделі соціальної роботи з інвалідами;
- основи соціально-медичної реабілітації інвалідів;
- теоретичні основи і передумови психотерапії та психокорекції;
- загальну характеристику психотерапевтичної та психокорекційної практики;
- напрямки державної молодіжної політики в Україні;
- основи управлінської діяльності;
- програми та основні етапи проведення соціологічного дослідження;
- історію виникнення законодавчої бази щодо трудового права.

Повинні вміти:

–аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення етнічної, європейської та світової науки й культури, орієнтуватися в сучасному культурному просторі; розглядати суспільні явища в розвитку і конкретних історичних умовах і розуміти сутність та принципи розвитку суспільства, природи і мислення; аналізувати, оцінювати і прогнозувати соціальні, економічні, правові, політичні, екологічні, культурні та інші події та явища; застосовувати засоби й технології міжкультурної взаємодії; уміти користуватися рідною та іноземними мовами, доцільно застосовувати мовленнєві навички та норми відповідної мовної культури, символіку, тексти в процесі комунікації; застосовувати методи виховання та самовиховання, які орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей; опанувати й реалізувати моделі толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності в умовах культурного, мовного, релігійного розмаїття (*загальнокультурна компетентність*);

–орієнтуватися в соціальних ситуаціях, правильно визначати особистісні особливості й емоційний стан інших людей, обирати адекватні способи спілкування й реалізувати їх у процесі взаємодії; визначати власне місце в житті суспільства, проектувати стратегії свого життя з урахуванням інтересів і потреб різних соціальних груп, індивідуумів відповідно до соціальних норм і правил, наявних в українському суспільстві, та інших чинників; адаптуватися у різних соціальних ситуаціях; вільно володіти вербальними і невербальними засобами спілкування; враховувати такі психологічні складові особистості як цінності, мотиви, настанови, переконання, здібності при здійсненні професійної діяльності; визначати індивідуально-типологічні особливості й емоційний стан інших людей, обирати адекватні способи спілкування й реалізувати їх у процесі взаємодії; спільно визначати цілі діяльності, планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти і стратегії індивідуальних та колективних дій; застосовувати технології трансформації та конструктивного розв'язання конфліктів, досягнення консенсусу,

брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання; налагоджувати співробітництво соціального працівника з клієнтами служби зайнятості та інших соціальних служб та організацій; застосовувати в практичній соціальній роботі базових принципів психології і педагогіки та інноваційних соціально-психологічних практик і підходів; володіти методиками збереження та зміцнення фізичного та психічного стану людини та способами надання першої медичної допомоги (*соціально-психологічна компетентність*);

–уміння використовувати традиційні та інноваційні соціальні технології, техніки, прийоми та методики для розв'язання практичних проблем у сфері соціальної роботи; забезпечити дотримання норм охорони та захисту прав незахищених категорій населення, представляти їхні інтереси у різноманітних інстанціях (службі у справах неповнолітніх, міліції, суді тощо); надавати соціальні послуги різним верствам населення та здійснювати їх соціальний супровід і патронаж; уміння надавати необхідну соціальну підтримку дітям, які потребують піклування чи знаходяться у складних життєвих обставинах тощо; розробляти соціальні проекти, забезпечувати якісне виконання завдань професійної діяльності на основі інструкцій, методичних рекомендацій, встановлення норм, нормативів, технічних умов тощо; надавати послуги у сфері професійної зайнятості населення, дбати про соціальну адаптацію та зайнятість молоді; пропагувати соціально значимі норми та правила поведінки, ведення здорового способу життя; сприяти попередженню негативних явищ і правопорушень серед населення; надавати соціально-психологічну допомогу дітям з особливими потребами, їх родинам та здійснювати соціальний супровід (*технологічна компетентність*);

–здійснювати діагностику, аналіз, фіксування показників, умов та результатів соціальної роботи та прогнозувати їх перебіг; вивчати, оцінювати, моделювати та прогнозувати особливості діяльності і індивідуального розвитку клієнтів соціальних служб; уміння досліджувати та прогнозувати спрямованість впливу мікросередовища, особливостей сім'ї, виховного потенціалу в мікрорайоні та джерела негативного впливу клієнтів; аналізувати життєве поле окремих осіб і малих груп людей, властивих їм індивідуальних негараздів та соціальних проблем, а також способи і шляхи їх розв'язання; визначати доцільність діагностичних, розвивальних, реабілітаційних чи корекційних засобів для розв'язання поставлених задач; уміння досліджувати і прогнозувати вплив негативних чи позитивних чинників соціальної ситуації, що впливає на клієнта; прогнозувати результати соціальної роботи з урахуванням об'єктивних та суб'єктивних факторів впливу на клієнтів; передбачати зміни у соціальній сфері в цілому та можливі зміни соціально-економічного та соціально-психологічного стану певних груп та окремих клієнтів соціальної роботи і планувати діяльність з урахуванням цих змін (*діагностично-прогностична компетентність*);

–застосовувати групи методів організації та управління соціальною роботою: адміністративні, економічні, соціальні, соціально-психологічні, соціально-педагогічні тощо; вирішувати, упорядковувати, систематизувати, здійснювати підготовку, об'єднувати для досягнення мети, виконання завдань; уміння координувати діяльність і взаємодію всіх суб'єктів соціальної роботи; уміння розробляти, планувати і організовувати процес виконання соціальних програм відповідно до соціально-економічної ситуації в країні; залучати громадські організації, творчі спілки, окремих громадян тощо до культурно-освітньої, профілактично-виховної, спортивно-оздоровчої та інших видів роботи з клієнтами соціальних служб; організовувати соціальні, культурно-дозвіллієві заходи, волонтерські акції та доцільно використовувати професійні ресурси у наданні соціальної допомоги та підтримки сім'ям, дітям, молоді; обґрунтовувати управлінські рішення та спроможність забезпечувати їх правомочність; здійснювати господарсько-фінансову діяльність організацій соціальної сфери відповідно до чинного законодавства, звітувати відповідно до затверджених форм та здійснювати рефлексію професійної діяльності (*організаційно-управлінська компетентність*).

7. Програмі (загальні та фахові) компетентності здобувачів вищої освіти

Компетентність бакалавра соціальної роботи є динамічною комбінацією знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-естетичних цінностей, які визначають здатність особи здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на першому рівні вищої освіти.

Розвиток компетентностей здобувача освітнього ступеня бакалавра соціальної роботи є метою освітньо-професійної програми. Найважливіші компетентності, які визначають специфіку та профіль програми, розглядаються як програмні компетентності. Очікується, що програмні компетентності освітньо-професійних програм за однаковими спеціальностями в різних ВНЗ матимуть ознаки подібності чи порівнювальності між собою.

Згідно європейських стандартів вищої освіти компетентності представлені в освітньо-професійних програмах двома різновидностями: загальні (generic) та академічні спеціальні (фахові) (subjectspecific) компетентності (competences).

Конкретний перелік загальних компетентностей здобувача освітнього ступеня бакалавра соціальної роботи корелюється з описом шостого кваліфікаційного рівня Національної рамки кваліфікацій і спрямований розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів соціальної роботи і характеризується комплексністю першого (бакалаврського) рівня вищої освіти належать:

– абстрактно мислити, аналізувати, застосовувати знання у практичних ситуаціях; розуміти предметну область та професійну діяльність; використовувати інформаційні та комунікаційні технології; вчитися і оволодівати сучасними знаннями; пошук, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; виявлення та вирішення проблеми; прийняття обґрунтованих рішень, робота в команді; демонструвати навички міжособистісної взаємодії; мотивувати людей, рухатися до спільної мети; діяти соціально відповідально та свідомо (*загальні компетентності*);

– аналізувати суспільні процеси становлення і розвитку соціальної роботи як інтеграційної галузі наукових знань, що акумулюють дані всіх наук про людину; оцінювати соціально-політичні процеси, пов'язані з соціальним розвитком держави; аналізувати існуючу нормативно-правову базу стосовно соціальної роботи та соціального забезпечення; аналізувати психічні властивості, станів і процесів становлення, розвитку та соціалізації особистості, розвитку соціальної групи і громади; попереджувати соціальні ризики, складні життєві обставини, вирішувати соціальні конфлікти; розуміти організацію та функціонування системи соціального захисту і соціальних служб; вивчати соціальну проблему за допомогою методів наукового дослідження; оцінювати проблеми, потреби, специфічні особливості та ресурси клієнтів; розробляти шляхи подолання проблем і знаходити ефективні методи їх вирішення; надавати допомогу та підтримку клієнтам із врахуванням їх індивідуальних потреб, вікових відмінностей, гендерних, етнічних та інших особливостей; ініціювати соціальні зміни, спрямовані на піднесення соціального добробуту; розробляти та реалізовувати соціальні проекти і програми; застосовувати методи менеджменту для організації власної професійної діяльності та управління діяльністю соціальних працівників і волонтерів, іншого персоналу; взаємодіяти з клієнтами, представниками різних професійних груп та громад; дотримуватися етичних принципів та стандартів соціальної роботи; виявляти і залучати ресурси особистості, соціальної групи та громади для виконання завдань професійної діяльності; генерувати нові ідеї та креативність у професійній сфері; оцінювати результати та якість професійної діяльності у сфері соціальної роботи; сприяти підвищенню добробуту і соціального захисту осіб, здійснення соціальної допомоги та підтримки тим, хто перебуває у складних життєвих обставинах (*спеціальні (фахові, предметні) компетентності*).

8. Урахування відповідності запланованих результатів навчальної та професійної діяльності потребам ринку праці та потенційним роботодавцям

Згідно з наказом Міністерства освіти і науки від 06 листопада 2015 року № 1151 «Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти», затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 року № 266, затверджено Таблицю відповідності Переліку напрямів, за якими здійснювалася підготовка фахівців у вищих навчальних закладах де зазначено, що спеціальність Соціальна педагогіка (галузь знань 0101 «Педагогічна освіта») узгоджується зі спеціальністю 231 «Соціальна робота» (галузь знань 23 «Соціальна робота»). У зв'язку з цим виникає потреба в фахівцях – соціальних працівниках, та відповідно, в висококваліфікованих викладачах, які готуватимуть фахівців для даної сфери діяльності.

Професійна компетентність майбутнього спеціаліста формується на засадах теоретичних знань, практичних умінь та навичок, особистісних якостей та життєвого досвіду, що в комплексі формують здатність фахівця вирішувати професійні проблеми на конкретному робочому місці.

Результати навчальної та практичної діяльності дають можливість випускникам студентам здобути освітній ступінь бакалавра.

Професійна підготовка бакалавра формує висококваліфікованого фахівця соціальної роботи. Бакалавр соціальної роботи може працювати в таких установах: соціальні служби для сім'ї, дітей та молоді, центри працевлаштування, спеціальні соціальні служби різного відомчого підпорядкування; центри соціальної допомоги людям похилого віку; консультативні служби, служби у справах дітей, дитячі приймальники тощо. Фахівець першого (бакалаврського) рівня може адаптуватись до багатьох суміжних напрямів професійної діяльності.

Актуалізує потребу таких фахівців як соціальних працівників поява нових категорій осіб, що потребують допомоги, зокрема, біженці, вимушено переміщені особи, учасники АТО та їх діти, особи, які проживають в «сірій зоні», діти трудових мігрантів тощо. Усі вони вони потребують спеціальної фахової допомоги, методики та технології роботи з якими раніше не були передбачені в освітньо-професійних програмах та навчальних планах підготовки соціальних працівників.

Первинні посади, на яких можуть працювати випускники першого (бакалаврського) рівня, що навчалися за освітньо-професійною програмою «Соціальна робота»: 3460 Асистент вихователя виправно-трудового закладу, 3460 Соціальний працівник (допоміжний персонал), 3460 Фахівець з вирішення конфліктів (побутова сфера), 3443 Інспектори із соціальної допомоги, 3340 Асистент вихователя соціального по роботі з дітьми-інвалідами, 2446.2 Вихователь виправно-трудового закладу, 2446.2 Соціальний працівник, 2446.2 Фахівець (з допомоги неблагополучним родинам, грошової допомоги дітям і т. ін.), 2446.2 Фахівець із соціальної допомоги вдома, 2446.2 Фахівець із соціальної роботи, 2352 Інспектор з охорони дитинства, 2359.2 Організатор позакласної та позашкільної виховної роботи з дітьми, 2359.2 Педагог-організатор. 2340 Педагог соціальний, 1483 Менеджер (управитель) у соціальній сфері, 2446.2 Вихователь виправно-трудового закладу.

9. Перспективи працевлаштування випускників (здобувачів вищої освіти за ступенем бакалавра)

Важливим інструментом реалізації державної соціальної політики є соціальна робота. Клієнтами соціальних працівників є: діти, молодь, особи зрілого віку, люди похилого віку, інваліди, безробітні, пенсіонери, емігранти, біженці, люди з обмеженими фізичними можливостями, ВПЛ – інфіковані, особи, схильні до правопорушень, безробітні, особи, що повернулися з місць позбавлення волі, діти – сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, особи, які стали жертвами фізичного, психічного та сексуального насильства, сім'ї, що опинилися у складних життєвих ситуаціях, жертви техногенних та військових конфліктів.

Для надання допомоги людині, сім'ї або групі осіб, що потрапили у складну життєву ситуацію, в Україні в цілому та на Волині зокрема, функціонують соціальні служби для сім'ї, дітей та молоді, центри працевлаштування, спеціальні соціальні служби різного відомчого підпорядкування; центри соціальної допомоги людям похилого віку; консультативні служби,

служби у справах дітей, дитячі приймальники тощо. Але як у державі, так і на Волині вони недостатньо укомплектовані кваліфікованими фахівцями.

Аналіз аналітичних матеріалів Міністерства освіти і науки щодо забезпечення навчальних закладів соціальними педагогами та організації належного супроводу учасників навчально-виховного процесу засвідчують, що школи у 2015 – 2016 н.р укомплектовані таким фахівцями на 48%. Низьким залишається рівень забезпечення цими фахівцями закладів вищої освіти I – II рівня акредитації. Він становить 12,1 %. Аналогічна ситуація спостерігається на Волині. У відповідності із регіональною програмою розвитку психологічної служби системи освіти Волинської області, на період до 2017 року, заплановано збільшити показник забезпечення соціальними педагогами на 30 %, оскільки у 2015 р. заклади освіти були забезпечені такими фахівцями на 50,5 %.

Перспективними для подальшого працевлаштування майбутніх соціальних працівників є напрями діяльності із клієнтами, що опинилися у складних життєвих умовах. Наприклад, в управлінні соціальних служб для сім'ї дітей та молоді Луцької міської ради один соціальний працівник за норми 2 тис. населення обслуговує 16780 мешканців. Міські та районні територіальні центри соціального обслуговування, які функціонують у Волинській області, також потребую кваліфікованих працівників, оскільки їхній штат укомплектовано спеціалістами без базової освіти або такими, що пройшли курси перекваліфікації.

Потреба у соціальних працівниках обумовлена міграційними процесами, викликаними бойовими діями на Сході України. Багато людей змінило місце проживання і стало на облік в інших регіонах України. Це зобумовлює необхідність збільшення кількості соціальних працівників для роботи з цими категоріями населення. Необхідність у спеціалістах із соціальної роботи обумовлюється важливістю своєчасного виявлення постратравматичного синдрому (ПТРС) та запобігання випадків самогубств серед колишніх та діючих учасників АТО. За даними ЄРДР зустрічаються непоодинокі випадки вчинення самогубств учасниками АТО. Проходження учасниками АТО соціальної реабілітації є обов'язковим, проте рівень її здійснення соціальними службами є дуже низьким. Актуальною дана ситуація є і для Волині.

Перспектива подальшого працевлаштування вбачається у створенні в Україні та на Волині реабілітаційних центрів для учасників АТО, інклюзивних ресурсних центрів із реалізації потреб освіти дітей з особливими потребами, служби пробації, додаткових посад соціальних працівників в новосформованих об'єднаних територіальних громадах.

10. Розподіл змісту освітньо-професійної програми та навчальний зміст за дисциплінами

Освітньо-професійна програма підготовки здобувачів ступеня бакалавра в галузі соціальної роботи відповідає шостому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою теоретичних знань та практичних умінь і навичок, достатніх для успішного виконання професійних обов'язків за обраною спеціальністю та передбачає набуття здобувачем вищої освіти програмних компетентностей. Вони відображаються в навчальному плані, який розробляється вищим навчальним закладом на підставі освітньо-професійної програми для визначення переліку та обсягу навчальних дисциплін у кредитах ЄКТС, послідовності вивчення дисциплін, форм проведення навчальних дисциплін та їх обсягу, графіку навчального процесу, форм поточного і підсумкового контролю.

У навчальному плані підготовки здобувачів освітнього ступеня «Бакалавр» спеціальності 231 «Соціальна робота» передбачено дві частини. Перша частина складається з трьох циклів: цикл навчальних дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки; цикл навчальних дисциплін фундаментальної, природничо-наукової підготовки; цикл навчальних дисциплін професійної та практичної підготовки. Друга частина – з двох блоків спеціалізацій. Кожен цикл дисциплін навчального плану має на меті формування відповідних загальних та фахових компетентностей, які детально представлені в матрицях 1 та 2 освітньо-професійної програми.

Керівник проектної групи

доц. С.Ю. Чернета

